

## DETERMINANTS CULTURELS DE LA PÉDAGOGIE DE NIEMEYER

par G. DE LANDSHEERE, Liège

P. Barth considère A. H. Niemeyer comme le théoricien de la pédagogie qui a exercé la plus grande influence dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle (1). Il n'est en effet pas douteux que les *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* furent longtemps tenus par les éducateurs et par les gouvernants comme une des références pédagogiques les plus sûres. Traduits en danois, français, hongrois, néerlandais, polonais et suédois, connus à Genève et à Moscou, ils constituent une sorte d'encyclopédie où les structures éducatives qui s'imposeront à l'Europe occidentale pendant plus d'un siècle sont parfaitement définies et justifiées, où la méthodologie de l'enseignement que nous appelons aujourd'hui traditionnel est codifiée (Herbart l'adopte presque intégralement), où chaque aspect de l'éducation enfin, de la philosophie et de l'histoire jusqu'aux plus petits détails de la vie scolaire quotidienne, est étudié avec minutie.

On se persuade de plus en plus de l'interdépendance qui existe entre un système éducatif donné et le contexte culturel dont il est à la fois expression et élément dynamique.

C'est dans cette perspective que nous voudrions analyser brièvement l'attitude de Niemeyer devant les grands conflits — politiques, religieux, moraux, sociaux et pédagogiques de son temps.

\* \* \*

La fin de l'Ancien Régime est marquée par une des crises culturelles les plus graves que l'Occident ait connues. A ce moment où « les institutions, les habitudes, les symboles et les croyances sont presque tous affectés d'instabilité chronique, de confusion,

---

(1) P. Barth, *Geschichte der Erziehung...*, Leipzig, Reissland, 1925, p. 601.

de schisme et d'incertitude» (2), Niemeyer adopte et professe l'éclectisme.

On a souvent vu dans cette méthode un refus d'engagement. Pourtant, l'éclectisme n'est pas incompatible avec une orientation de pensée constante. Dans le cas de Niemeyer, particulièrement, on constate que les idées et les principes qu'il défend s'articulent toujours selon une même *Weltanschauung*.

### LA POLITIQUE

Les événements politiques dont l'Allemagne est le théâtre après la Révolution française sont bien connus. Quelques notes schématiques suffiront donc pour définir rapidement la position de Niemeyer en ce domaine.

Schuffenhauer (3) a dégagé de façon saisissante l'esprit quasi féodal qui règne toujours en Prusse en 1800 : on y connaît encore 67 tarifs douaniers intérieurs différents et 70 types de monnaies. Plus des 4/5 de l'économie relèvent du secteur agricole et les artisans sont étouffés par des corporations monopolistes de caractère moyenâgeux. Il existe plus de 700 servitudes à l'Est de l'Elbe au profit des Junker. La bourgeoisie est donc relativement faible et la différence avec la France est frappante à cette époque.

Aussi les théories révolutionnaires ont-elles un écho fortement amorti en Allemagne, et particulièrement en Prusse. A une première sympathie toute platonique pour le peuple de Paris succède bientôt une désapprobation craintive. 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 vaincue lorsque, cette année-là, il est entré victorieux à Berlin. La Paix de Tilsit permet de mesurer

(2) T. Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York, Dryden Press, 1956, p. 51.

(3) H. Schuffenhauer, *Der fortschrittliche Gehalt der Pädagogik Schleiermachers*, Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1956, p. 10 ss.

l'étendue de la défaite prussienne : amputée des territoires de Westphalie qui constituent le royaume de Jérôme, la Prusse devient un Etat insignifiant.

Cependant, cette défaite constitue un choc psychologique qui va soulever la nation : le roi adopte *volens nolens* une attitude plus démocratique qui autorise les ministres von Stein et Hardenberg à rompre les entraves moyenâgeuses, l'armée élargit le recrutement de ses officiers et se réforme sous la direction de Scharnhorst et de Gneisenau, l'industrie, aidée par un mouvement plus libre du capital et stimulée par le Blocus continental entre en expansion, et les intellectuels comme Schleiermacher, von Humboldt et Arndt prêchent la résistance et préparent la résurrection morale de la Prusse. L'Université de Berlin, à la fondation de laquelle Niemeyer refuse de collaborer, s'érige en symbole de la liberté intellectuelle.

Aussi, quand le 17 mars 1813, Frédéric-Guillaume III appelle le peuple aux armes, c'est bien le peuple qui lui répond. Leipzig est la revanche d'une nation qui a pris conscience d'elle-même, Leipzig est l'œuvre d'un peuple qui défendait les droits démocratiques plus complets qu'on lui avait promis... et qu'il n'obtiendra pas.

Car, « avec la victoire sur Napoléon, les forces politiques du passé avaient également triomphé des idéaux de la Révolution » (4). La plus grande partie de l'Allemagne, le Sud excepté, revient au régime de 1806 et les constitutions promises se font attendre.

Mais le levain réformateur reste actif 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. Alors que le roi s'efforce de neutraliser les patriotes, les étudiants revenus de la guerre fondent à Iéna, en 1815, la *Deutsche Burschenschaft*. Les retentissements politiques de la *Wartburgfest*, 1817, et de l'assassinat de Kotzebue, 1819, durcissent la réaction : les sociétés de gymnastique — qui s'identifiaient souvent avec les *Burschenschaften* — sont interdites, l'Université de Berlin est placée sous surveillance policière, etc.

Comme bien d'autres Européens, le citoyen prussien lucide

(4) J. Kunz, *Von der französischen Revolution bis zum ersten Weltkrieg*, Düsseldorf, Bagel Verlag, 1953, p. 29.

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.

Il est d'abord révélateur qu'il ne perdit jamais l'amitié de Frédéric-Guillaume III, même pendant les années d'occupation. Pourtant, Niemeyer refusa alors, nous l'avons dit, de rejoindre Berlin et le mouvement de libération, et resta à Halle, annexée au royaume de Westphalie, où il collabora avec le roi Jérôme pour défendre les institutions scolaires de Francke (5).

Bien plus, tandis que les patriotes du groupe Schleiermacher sont inquiétés, Niemeyer se voit, par contre, accorder de plus en plus de confiance : en 1816, il est nommé *Beständiger Beauftragter des hohen Departements in Universitätsangelegenheiten* et, en 1817, il reçoit l'ordre du *Roter Adler*, III. Klasse pour services rendus à la Prusse.

Peu après la dissolution des sociétés de gymnastique, Niemeyer ajoute une note à ses *Principes de l'Education et de l'Enseignement* où il blâme implicitement les événements du Wartburg, fustige la jeunesse égarée qui oublie que son vrai devoir est de « respecter les ordonnances existantes, de rester longtemps obéissante, de n'être pas revendicatrice mais modeste... » (6). Dans le même passage, le pédagogue approuve formellement la suppression des sociétés de gymnastique.

Dans l'*Antiwilibald*, Niemeyer n'est d'ailleurs pas loin de traiter de criminels les étudiants qui se groupent en des associations secrètes et n'envisagent « rien de moins que de renverser la constitution actuelle et d'unifier l'Allemagne » (7).

Plus symptomatique encore, parce que plus nuancée, est la position que Niemeyer adopte vis-à-vis de la Confédération Germanique, après la prise des *Karlsbader Beschlüsse* de triste

(5) Niemeyer fut décoré, par le roi Jérôme, de l'Ordre de la Couronne de Westphalie, en 1808.

(6) A. H. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, Langensalza, Beyer und Söhne, 1882, III, p. 426.

(7) A. H. Niemeyer, *Antiwilibald*, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1825, p. 58.

mémoire : elles limitaient la liberté académique et s'opposaient à l'octroi de constitutions libérales. Le pédagogue estime à ce propos que rien ne serait plus dangereux que d'essayer de saper les constitutions actuelles et de « remplacer ce que l'expérience a éprouvé par les rêves d'une imagination échauffée. » Et il poursuit : « Car même si, dans toutes les institutions humaines, maintes choses restent encore imparfaites ou périmées, on ne peut les améliorer que progressivement, avec la circonspection la plus calme. Tous ceux qui sont appelés à former la nouvelle génération ont donc le devoir doublement sacré de veiller à ce que 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 claire que tout amour irréfléchi de l'innovation conduit aux pires maux que puisse connaître un peuple, la révolution et l'anarchie » (8).

Voilà certes le langage qu'aimait Metternich, mais qui ne prouve cependant pas que Niemeyer mérite d'être sommairement qualifié de réactionnaire. Son attitude est au fond très proche de celle de Goethe, son ami. Uyttersprot a bien montré que ce dernier répugna rapidement aux violences de la révolution et accorda toute sa confiance à l'évolution qui, sans rien détruire soudainement, permet une progression prudente, à l'abri de toutes les aventures (9).

Niemeyer s'identifie en fait à la haute bourgeoisie qui sortit triomphante de la Révolution française : libérée des entraves principales de l'Ancien Régime, cette classe sociale ne pouvait utiliser à son profit la révolution industrielle en marche qu'à condition de s'appuyer sur des institutions la protégeant des troubles et des mouvements revendicatifs brutaux. Or, c'est sur la bourgeoisie que Niemeyer axe son édifice pédagogique.

(8) In *Grundsätze...*, o. c., I, p. 219.

(9) H. Uyttersprot, *Goethe als Humanist*, in *Nieuw Vlaams Tijdschrift*, 1949, p. 699 ss.

## LA RELIGION ET LA MORALE

Niemeyer vit dans cette période exceptionnelle où le rationalisme historique, qui a atteint son apogée au XVIII<sup>e</sup> 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. Or, un an avant la Révolution française, la maison royale de Prusse entreprend une action sévère contre la théologie rationaliste, qu'elle estime dangereuse pour la santé religieuse, morale et politique du pays. Les édits du ministre Woellner (1788) réclament même une orthodoxie absolue, le paragraphe 7 de l'édit du 7 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 (10).

Niemeyer occupe dans tous ces 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 fossoyeur 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 » (11), règle marquée de l'empreinte kantienne. Ailleurs, il écrit que le but suprême de l'enseignement est « la formation religieuse et mora-

(10) K. Menne, *A. H. Niemeyer, sein Leben und Wirken*, Halle, Niemeyer, 1928, pp. 27-28.

(11) In *Grundsätze...*, o. c., I, p. 38.

le» (12). L'apparition de la fin religieuse implique-t-elle une contradiction avec le principe initialement choisi ? 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 démontré la caducité des jugements de 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 Motz (13), non seulement Niemeyer continue à attribuer toute sa valeur à la raison pure, mais, de plus, il réserve une large place à la révélation que la Bible nous transmet (14).

En respectant, d'une part, 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.

En proclamant, d'autre part, que « l'histoire biblique est la plus vraie et la plus sûre qui fut jamais écrite » (15), le pédagogue fait de nouveau place « à la foi assurée par la raison et non découlant de la raison » (16).

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 : « Pour que l'éducation (religieuse)

(12) *Ibid.*, III, p. 42.

(13) O. Motz, *A. H. Niemeyer in seinem Verhältnisse zu Kant*, Mühlhausen, Danner, 1902.

(14) « Je ne veux pas discuter de la question si la raison pure peut aussi convaincre l'homme de l'existence d'un Être suprême. Vous seriez étonné d'entendre que je n'en ai jamais douté. » Niemeyer, *Briefe an christliche Religionslehrer*, Halle, Waisenhaus-Buchhandlung, 1803, I, p. 421.

(15) Niemeyer, *Charakteristik der Bibel*, cité par Motz, *o. c.*, p. 9.

(16) Motz, *o. c.*, pp. 20-21.

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... » (17).

La jonction ainsi opérée entre le rationalisme et le piétisme s'explique par le sens profond des réalités pédagogiques qui caractérise Niemeyer. Il se rend compte que si, dès son plus jeune âge, l'enfant n'est pas pénétré du sentiment religieux, l'enseignement rationnel qu'il recevra plus tard aura une influence fort atténuée, sinon nulle (18).

En résumé, les théories religieuses de Niemeyer indiquent que a) 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; b) à côté de la raison, il continue à assigner un rôle important à la révélation, ce qui implique une orthodoxie au moins relative; c) le sentiment retrouve aussi la place que la philosophie critique lui contestait, en quoi Niemeyer rejoint le piétisme.

#### b) *Sur le plan moral*

Motz a signalé que Niemeyer complète la loi purement formelle de Kant par des éléments considérés comme hétérogènes par la philosophie critique. Mais il n'a pas fait assez ressortir qu'avant de l'amenuiser, Niemeyer commence par accepter la théorie kantienne. Pour le maître de Halle aussi, la moralité véritable consiste « dans l'amour pur du bien pour le bien » (19) et il souligne 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 (20).

Il importera donc d'amener l'enfant le plus rapidement possible à agir selon des principes (21), autrement dit, à faire son devoir. Mais, réagissant de nouveau en connaisseur de la nature humaine,

(17) *Ibid.*, II, p. 248.

(18) Niemeyer, *Grundsätze*, o. c., II, p. 246.

(19) *Ibid.*, I, p. 169.

(20) *Ibid.*, I, p. 242.

(21) *Ibid.*, I, p. 138.

le pédagogue voit que si « la domination de la raison est l'alpha et l'oméga de toute éducation », elle est en même temps « ce qu'il y a de plus difficile » (22).

Aussi Niemeyer élargit-il la conception kantienne de deux façons : 1. Il fait découler la loi morale de Dieu : on entend la voix de Dieu dans les lois que la raison formule (23), et le pédagogue appelle d'ailleurs « loi écrite dans le cœur » (24) — image qu'il emprunte à saint Paul — la disposition originelle de la raison au 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 de 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'entraîneront son respect ou son non-respect, la loi seule n'influencera pas du tout la volonté, ou très peu » (25). En outre, Niemeyer reconnaît que toute activité humaine est inséparable de la recherche du bien-être, 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 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. Il tient en effet compte d'une série de motifs « inférieurs » qui vont du bénéfice que l'homme retire du respect de la loi, pour son élévation intellectuelle et morale, à l'argent, aux fonctions, aux honneurs qu'une bonne conduite peut procurer (26).

(22) *Ibid.*, I, p. 377.

(23) *Ibid.*, I, p. 167.

(24) *Ibid.*, I, p. 168.

(25) *Ibid.*, I, p. 157.

(26) *Ibid.*, I, p. 167.

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.

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 intéressées.

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, où l'idéalisme kantien occupe le sommet.

#### LES CONCEPTIONS SOCIALES

Comme l'écrivait Lévy-Bruhl, « une société vivante ne s'accommode pas d'une morale *ad libitum* » (27).

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, montre 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 trouvons une classe privilégiée, non seulement au point de vue économique, mais aussi au point

---

(27) Lévy-Bruhl, *La morale et la science des mœurs*, Paris, 1903, p. 271.

de vue moral. 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 peuple* mais qui, bien traitée, mérite de le rester... » (28).

Plutôt que de vouloir réformer un ordre social qui prive la majorité des hommes d'une nation du libre usage de la raison, Niemeier 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, commencerait à éduquer dans l'absolu, sans se soucier de la destination sociale de l'enfant (29).

Prise dans son ensemble, la société telle que la voit Niemeier, se compose de deux grands groupes : les manuels et les intellectuels, ce qui, dans sa conception, correspond à l'opposition non-raison — raison.

On pourrait s'étonner de voir traiter de façon binaire 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, Niemeier 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 ?

Au XVIII<sup>e</sup> 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.

(28) Niemeier, *Grundsätze...*, o. c., III, p. 85.

(29) *Ibid.*, II, p. 35.

Dans les *Principes*, Niemeyer analyse les potentialités culturelles des trois classes traditionnelles de façon significative.

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 et satisfait, et leur inculquer le goût du travail constitue un programme qu'il serait — estime Niemeyer — ambitieux de vouloir dépasser (30).

Comme l'attitude est différente envers la bourgeoisie ! « Indiscutablement, c'est la bourgeoisie qui se prête le mieux à la formation intellectuelle et morale » (31). 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, 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 réflexive de l'intelligence » (32) qui constitue la véritable culture. Pour puiser un exemple à l'histoire 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. L'essai des Philanthropes de Dessau, la *Realschule* de Christoph Semler sont, au XVIII<sup>e</sup> siècle, des sortes d'épiphénomènes de ce mouvement ascensionnel.

Sur la noblesse, enfin, Niemeyer porte un jugement fort lucide : la richesse, l'aisance douillette, la dissipation préparent, à ses yeux, un terrain bien stérile pour la culture. 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 » (33). La turpitude morale de la noblesse est dénoncée avec plus de vigueur encore. Quant à sa religiosité, elle se limite le plus souvent « à une cer-

(30) Cf. Niemeyer, *Grundsätze*, o. c., III, p. 312.

(31) *Id.*

(32) A. Clause, *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1951, p. 110.

(33) Niemeyer, *Grundsätze...*, o. c., III, p. 316.

taine considération extérieure pour le pasteur, à l'observance des usages coutumiers et à une haine aveugle contre toute innovation» (34).

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 et la classe supérieure lui semble condamnée. 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 à l'époque, et qui assureront son hégémonie finale.

#### LES GRANDS COURANTS PÉDAGOGIQUES DU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE

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 mises en cause au même titre que les institutions. Comme l'auteur publie, en annexe de ses *Principes*, une des premières histoires de la pédagogie qu'on connaisse, nous pouvons aisément voir comment il juge le passé immédiat.

Niemeyer naît en 1754, 17 ans après la mort de Francke. L'*Emile* de Rousseau paraît en 1762. Basedow publie le *Methodenbuch* en 1770 (35) 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 œuvres sont l'expression de tendances divergentes. Sans s'arrêter à la polémique, Rousseau révolutionne la pensée

(34) *Id.*

(35) C'est à cette date que Niemeyer situe le début de sa propre carrière pédagogique, Cf. I, p. 20.

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 Wochenblatt für Menschenbildung*, critique qui nous semble caractéristique : « La pédagogie contemporaine, dont le fantôme inconsistant vient seulement d'être violemment 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 perte, elle l'y conduit par ses 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 » (36).

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 (37).

Trois grands mouvements pédagogiques marquent profondément le XVIII<sup>e</sup> siècle en Allemagne, et correspondent d'ailleurs aux réactions 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 Philanthropinisme, Pestalozzi et ses disciples, c'est qu'ils nous apparaissent comme des expressions différentes d'une

(36) Niemeyer, *Grundsätze...*, o. c., I, p. 20.

(37) Cette loi a été formulée lors d'une conférence faite en Sorbonne le 13 décembre 1902. Cf. Gockler, *La pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905, p. VIII.

même *Weltanschauung*. En raison de la position que Niemeier 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 conformité à la nature conduisent vers l'égalitarisme. Et pour traduire cet idéal dans la réalité, il fallait non pas descendre — mot 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 que tous s'inspirent pourtant de Rousseau. L'adaptation de la culture des aristocrates est proposée par Basedow et Campe, tandis que le mouvement visant à accorder au peuple la culture à laquelle il a « naturellement » droit est lancé par Rochow et Pestalozzi.

Il nous appartient maintenant d'examiner quelle attitude Niemeier 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 conduit, Spener (†1705) revient 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). C'est A. H. Francke, protégé de Spener, fondateur des écoles de Halle, qui transposa de façon décisive le piétisme sur le plan pédagogique (38).

(38) 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

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.

Dans sa partie réaliste, l'enseignement participe directement au mouvement qui fait écho à la révolution baconienne. Et la liaison est d'ailleurs fort nette. Francke est ancien élève du gymnase de Gotha, fondé par A. Reyher, disciple direct de Comenius et de Ratich, collaborateur d'Ernest le Pieux de Gotha. On sait que celui-ci fut le premier à transposer sur le plan des institutions les théories de Comenius.

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 » (39).

Enfin, le mercantilisme contribue, 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

(Bürgerschule) 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.).

Niemeyer dirigera ces écoles, y compris — cette fois — l'Université, et leur rendra le lustre qu'elles avaient perdu après la mort de Francke.

(39) A. Clause, *o. c.*, p. 62.

Halle accueillent dans leur programme des branches réalistes : géographie, sciences naturelles, étude du milieu, etc... Ainsi, la *Realschule* prend son essor.

A la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les écoles de Francke ont cependant perdu leur éclat. Elles sont devenues des « établissements de correction au service de la police ecclésiastique » (40); 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. Déjà avant la parution de l'*Emile* de Rousseau, Basedow avait défini ses principes de base réalistes (41). Mais il n'engage un combat vigoureux contre toute la pédagogie traditionnelle qu'après la parution du chef-d'œuvre 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 philanthropinisme 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 (42).

(40) K. Schmidt, *Geschichte der Pädagogik*, Cöthen, 1870, III, p. 449.

(41) Dans *De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methode*, 1752.

(42) Cf. Barth, *o. c.*, p. 498.

Pour les Philanthropes, le but de l'éducation est le « bonheur temporel et éternel » (43). 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 prendront le pas sur les punitions; de plus, l'esprit d'émulation sera exploité au maximum.

Malheureusement, les éducateurs de Dessau et leurs imitateurs 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. Le 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.

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 socialisation une valeur éducative très grande.

De plus, à mesure que les années passeront, 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 se penchent avec une sollicitude toujours plus grande sur la misère du peuple. L'action de Rochow, à qui on doit les expressions « *Elementarschule* » et « *Elementarunterricht* » (44) en fournit un exemple parfait. De plus, dans une étude

(43) Cf. Schöler, *Der fortschrittliche Einfluss des Philanthropismus*, Berlin, Volk und Wissen Verlag, 1957, p. 48.

(44) Cf. Vogelhuber, *Geschichte der neueren Pädagogik*, München, Ehrenwirt Verlag, s.d., p. 132.

récente, W. Schöler vient de démontrer, grâce à des archives nouvellement découvertes, qu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les Philanthropes proclament que tous les enfants, paysans ou nobles, ont droit à la culture (45). Ainsi, la *Dessauer Landesschulreform* 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 (46).

Il est certain qu'une démocratisation aussi totale des études était contraire à l'esprit de l'Ancien Régime. C'est pourquoi nous pensons 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 (47), 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 d'un certain utilitarisme, c'est de préférence vers le grec qu'ils se tournent. Les hellénistes du XVIII<sup>e</sup> siècle cherchent dans l'antiquité un idéal humain, idéal fait d'équilibre, de sérénité, de mesure, « de noble simplicité et de calme grandeur » (48).

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

(45) 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 18<sup>e</sup> siècle, Basedow et le Philanthropisme*, Paris, Colin, 1889.

(46) W. Schöler, *o. c.*, p. 58.

(47) Niethammer, *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus*, Jena, 1808, cité par Schmid, *Encyklopedie*, *o. c.*, V, p. 234.

(48) Winckelmann, *Laokoon*.

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. 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, son objectif est, lui, bien net. A la formation utilitariste des Philanthropes, il veut ajouter une éducation de base générale — en quoi il est le vrai 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 ce 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 (49), 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 mouvements est révélatrice. En effet, lorsqu'il examine « l'esprit pédago-

(49) Barth, *o. c.*, p. 641 ss.

gique actuel avec tous ses errements regrettables » (50), il se montre adversaire résolu des deux tendances considérées comme radicales : des Philanthropes envers lesquels il éprouve une espèce de haine contenue avec difficulté, et de Pestalozzi qu'il dédaigne.

Aux premiers, Niemeier reproche « un esprit superficiel et condamnable » (51). S'il concède que Basedow et ses disciples ont imprimé un élan considérable à l'enseignement (52), il ne peut cependant leur pardonner leur dédain du grec et du latin et leur esprit pratique. Il estime d'ailleurs que le *Philanthropinum* n'enregistra que de pauvres résultats, ce qui rendit rapidement nécessaire une revision « de ce qui avait été entrepris avec tant de précipitation » (53).

Comme de telles accusations sont peu nuancées ! Niemeier accuse les Philanthropes d'avoir agi trop hâtivement. Or, il ne peut ignorer qu'avant d'introduire une réforme, les pédagogues de Dessau 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 expérimentale (54). Kant a d'ailleurs reconnu explicitement que l'institution de Dessau avait frayé la voie aux expériences pédagogiques en matière de réorganisation de l'enseignement (55).

Il est pratiquement impossible que Niemeier 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 (56). 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. Niemeier devait voir d'un assez mauvais œil les nobles et les grands intellectuels qui, tra-

(50) Niemeier, *Grundsätze*, o. c., I, p. 43.

(51) Niemeier, *Antiwilibald*, o. c., p. 9.

(52) Niemeier, *Grundsätze*, III, p. 401.

(53) *Id.*

(54) Cf. Schöler, o. c., p. 41.

(55) *Ibid.*, p. 39.

(56) Cf. Schöler, o. c., p. 43.

ditionnellement, soutenaient les écoles de Francke, s'intéresser soudain aux expériences du *Philanthropinum* (57).

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 (58). Le ton révolutionnaire du maître suisse lui déplait 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 par son dédain pour tout ce qui existait... » (59).

Certes, Niemeyer n'attaque pas Pestalozzi de front; sa condamnation s'accompagne de précautions oratoires, de concessions 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 » (60).

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 nombre à la base de l'activité méthodologique (61), 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

(57) La création du *Philanthropinum* de Dessau avait nui considérablement au *Pädagogium* de Halle. En 1784, ce dernier ne comptait plus que 13 élèves. Cf. Dicescu, *A. H. Niemeyers Verdienste um das Schulwesen*, Leipzig, Hoffmann, 1892, p. 45.

(58) Niemeyer, *Grundsätze*, o. c., III, p. 420.

(59) *Ibid.*, III, p. 421.

(60) Lindner, *A. H. Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, Wien, Pichler, 1877, p. XXI.

(61) Niemeyer, *Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methode des Unterrichts*, in *Grundsätze*, 4e éd., 1806, III, p. 330 ss.

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 (62). Nullement 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 (63).

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 (64).

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 socratique, importance des exercices d'élocution ... (65).

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

Certes, pas plus qu'il ne condamne trop ouvertement Pestalozzi, il ne chante pas 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 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 de beaucoup de décennies ultérieures » (66). 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'orée de la révolution industrielle.

(62) *Ibid.*, p. 330.

(63) *Ibid.*, p. 377.

(64) Niemeyer, *Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methode des Unterrichts*, in *Grundsätze*, 4e éd., 1806, III, p. 374. 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.

(65) *Ibid.*, p. 383.

(66) Niemeyer, *Grundsätze*, o. c., III, p. 383.

Les néo-humanistes apportent à Niemeyer les éléments de la culture aristocratique, c'est-à-dire désintéressée, parfait antidote 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<sup>e</sup> 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 décadence des sciences » (67).

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'Épée 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 (68) dont Rochow avait traduit en allemand, dès 1792, le *Discours sur l'éducation nationale*.

#### CONCLUSION

Nous ne prétendons pas avoir envisagé tous les facteurs culturels qui ont influencé Niemeyer, ni même avoir analysé de façon fort nuancée sa position dans les domaines auxquels nous nous sommes arrêté.

Nous pensons cependant que les attitudes que nous avons définies laissent déjà largement entrevoir, non seulement les raisons qui ont conduit aux solutions adoptées par le pédagogue, mais aussi les raisons qui expliquent leur succès.

La philosophie de l'éducation de Niemeyer, de caractère pérenno-essentialiste, représente une synthèse prudente des progrès

(67) *Ibid.*, III, p. 390.

(68) *Ibid.*, III, p. 7.

scientifiques de l'époque moderne, dont le rythme s'accélère, et de la pensée traditionnelle qui, d'Aristote à la philosophie pérenne du XVIII<sup>e</sup> siècle, chérit les valeurs éternelles et freine un dynamisme qui risquerait d'ébranler trop brutalement l'ordre du monde occidental.

Les structures éducatives défendues par Niemeyer sont bien connues. Elles continuent à postuler un large immobilisme de l'édifice social, mitigé toutefois par les aménagements que nous avons signalés. L'école primaire, pour le peuple, suit un programme centré sur la piété, les vertus d'obéissance et des connaissances scientifiques sans ampleur ni horizons. L'enseignement secondaire est de caractère dichotomique : les *realia* constituent le noyau des études bourgeoises, — la force et la pensée s'appliquant ici au monde matériel, — alors que les humanités, axées sur la culture formelle — expression dont Niemeyer est d'ailleurs le créateur — sont réservées au monde des idées, au monde savant qui, seul, aura accès à l'université.

La formation des maîtres sera conduite parallèlement, les instituteurs, préparés dans les écoles normales, se voyant refuser l'accès à la culture véritable, tandis que les professeurs du secondaire sont issus des universités.

On ne manque pas d'être frappé par la similitude fondamentale qui existe encore entre ce système éducatif et le nôtre.

Un examen des méthodologies générale et spéciales révélerait enfin que, dans leur systématisme strict, elles visent essentiellement à transmettre de façon autoritaire un corpus de connaissances dont l'ampleur est a priori définie selon des critères extérieurs à la psycho-pédagogie.

Pourtant, Niemeyer n'agit pas ainsi par méconnaissance de la psychologie enfantine. Au contraire, les idées psycho-pédagogiques qu'il formule en toute liberté de pensée et en dehors de toute contingence, méritent l'admiration. Elles représentent en quelque sorte le fruit de la méditation de siècles de civilisation occidentale et anticipent par des déductions généreuses et subtiles sur les résultats de la science expérimentale contemporaine. C'est ainsi que les notations parfois dispersées dans les *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* préfigurent la psychologie génétique d'aujourd'hui.

Si donc tout le système éducatif institutionnel qui doit, lui, s'insérer de façon fonctionnelle dans la culture du début du XIXème siècle, épouse, dans les propositions de Niemeyer, les reliefs du néo-conservatisme de la bourgeoisie en expansion et procède ainsi de considérations extérieures à la science de l'enfant, c'est bien parce que le cadre culturel dans lequel un système doit s'inscrire, formule des impératifs pratiquement inéluctables.

En paraphrasant une parole célèbre, nous concluons : vérité en deça des institutions, erreur au-delà.