

Adolph Diesterweg et la formation des instituteurs

Autor(en): **Hameline, Daniel / Schärer, Michèle E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **17 (1995)**

Heft 3

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786103>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Adolph Diesterweg et la formation des instituteurs

En hommage au travail de Ruth Hohendorf
et à la mémoire de Gerd Hohendorf († 1993)

Daniel Hameline et Michèle E. Schärer

Peu connu aujourd'hui des pédagogues francophones, Adolph Diesterweg (1790–1866) fut promu il y a cent ans au rang de figure laïque exemplaire. Son activité de directeur d'école normale, en particulier à Berlin, et son œuvre écrite abondante l'amènent à aborder de nombreuses questions touchant l'école populaire. Parmi ces questions, figure à une place centrale, l'émancipation des instituteurs à l'égard de la tutelle des confessions religieuses. Diesterweg veut des enseignants moins soumis aux clergés. Mais il ne les veut pas pour autant sans moralité, ni sans culture, ni sans conscience professionnelle. Il trace de leur mission un portrait exigeant. L'émancipation dont il rêve n'est pas le laisser-faire. Il n'empêche: son œuvre sera vue comme une atteinte à l'autorité religieuse mais aussi à l'autorité royale. Et il sera écarté. L'œuvre de Diesterweg demeure instructive en cette fin de XX^e siècle, car, par certains aspects, elle renvoie à des questions soulevées aujourd'hui dans les débats qui opposent pédagogistes et anti-pédagogistes.

Le nom d'Adolph Diesterweg (1790–1866)¹ est aujourd'hui fort oublié des pédagogues francophones. Ce n'était pas le cas il y a cent ans. On peut même affirmer que, dans le panthéon des «figures» fondatrices de l'École populaire française, belge ou romande, Diesterweg tient une place, sinon éminente, du moins plus qu'honorable.

En témoigne par exemple, sympathique et élogieux, l'article qui lui est consacré dans ce monument de l'histoire de l'éducation en train de se faire que constitue le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson dès l'édition de 1882, et sous la plume de Félix Pécaut lui-même, l'une des hautes consciences de la laïcité française. L'article sera reproduit et brièvement complété dans l'édition abrégée de 1911, signe que, lors de la rigoureuse opération de sélection des articles à conserver, quand il s'agissait de passer de quatre volumes à un seul, un propos sur Diesterweg était considéré comme indispensable à la compréhension du phénomène éducatif au XIX^e siècle.

Une figure «laïque» exemplaire

Qu'un pédagogue comme Pécaut se charge de rédiger la notice consacrée à Diesterweg, voilà qui n'a pas de quoi étonner. Pécaut lit dans le combat de Diesterweg l'anticipation de son propre combat à quarante ans de distance. Félix Pécaut considère que Diesterweg est déjà avant lui un «laïque», qui n'hésite pas à prendre des risques pour contrecarrer la mainmise du clergé sur la jeunesse. Mais, en même temps, il retrouve chez lui le souci ardent d'être considéré comme un esprit authentiquement religieux. Apôtre lui-même d'une formation morale élevée pour les normaliennes françaises dont il se fait quasiment le «directeur spirituel», Pécaut souligne avec complaisance chez Diesterweg sa haute conscience professionnelle et sa moralité irréprochable. L'un et l'autre se dévouent à la cause de l'éducation populaire, à la formation des enseignant(e)s et de leurs formateurs. L'un et l'autre sont des publicistes à la plume militante et obstinée qui n'hésitent pas à prendre part aux controverses pédagogiques en cours. Il y a quelque chose de l'auto-portrait involontaire dans le tableau que brosse Pécaut de son aîné allemand. C'est une «figure» qu'il dessine, un «modèle» qui annonce déjà le destin, les combats, les vertus de ceux qui veulent laisser leur marque dans l'histoire au titre de pionniers irréprochables de l'éducation du peuple.

En Belgique, il n'est pas rare que le nom de Diesterweg, au début du XX^e siècle encore, soit donné à des cercles pédagogiques locaux. On en trouverait trace, par exemple, dans la liste des contributions au Congrès international de l'Éducation populaire à Bruxelles, en 1910. De la même façon qu'en France, son patronage est ainsi invoqué pour illustrer la cause laïque et le combat anticlérical. On sait que la querelle scolaire fut, en Belgique, aussi passionnée que chez les voisins du Sud. Certes, Diesterweg est d'abord admiré pour ses travaux de didactique de la classe par les pédagogues belges qui, à la fin du XIX^e siècle, sont particulièrement portés sur l'étude des méthodes: c'est en 1885 que paraissent les 954 pages du *Cours complet de pédagogie et de méthodologie* de Th. Braun, inspecteur des écoles normales de Belgique. Mais, en même temps, et non sans rivalité déclarée avec les Saint-Joseph et les Sainte Marie qui donnent leur dénomination aux cercles cléricaux, le nom de Diesterweg évoque quelque chose comme une «sainteté laïque» de substitution.

Son histoire, effectivement, est apte à basculer dans l'hagiographie: né *ex honestis parentibus*, il poursuit des études méritantes, il entre comme par hasard dans l'enseignement, apparemment sans vocation, mais une providence l'y menait à son insu; il devient un formateur exemplaire, un père de famille modèle, il dote son épouse fidèle et aimée d'une nombreuse progéniture qu'il élève avec une bienveillante rigueur, il est en butte aux persécutions des puissants et tient vaillamment la plume pour défendre la cause à laquelle il s'est donné tout entier. Il meurt vénéré par ses amis, respecté par ses adversaires... Arrêtons là l'exercice qui transpose avec une gourmandise trop évidente la rhétorique même de la «notice hagiographique» standard du «confesseur non-pontife» dans le bréviaire catholique romain... Disons simplement que la figure de Diesterweg était parmi celles qui répondaient le mieux au besoin qu'éprou-

vait le «camp» laïque de se donner ses propres saints patrons, comme s'il n'était possible à aucun groupe humain de mener un combat sans peupler de figures tutélaires la galerie des grands témoins...

Le cas de la Suisse romande est différent. Les milieux pédagogiques, au XIX^e siècle, connaissent bien Diesterweg. Mais le rapport avec la culture germanique est plus complexe, plus ambigu aussi. Il est fait à la fois d'une familiarité plus grande et d'un désir de marquer la spécificité d'une culture propre qui n'est pas, pour autant, la culture pédagogique française. Car on considère, dans les années septante-nonante, que le message pédagogique vient d'Allemagne et que la France, depuis Fénelon et Rollin, n'a plus grand-chose à apporter. C'est du moins ce qu'écrit Alexandre Daguét dans *L'Éducateur* (cf. Daguét, 1874, 163-164). C'est vers l'Allemagne qu'on se tournera, mais avec vigilance à l'égard de la «pédanterie teutonne». Dans cet inventaire des productions germaniques, où les Suisses découvrent l'exploitation systématique de l'œuvre de leur Pestalozzi, les Romands rencontreront évidemment Herbart, mais aussi Diesterweg. Et, là encore, comme pour les Français ou les Belges, le nom de ce pédagogue signifiera à la fois la construction de la méthode, mais tout autant le «combat pour la cause». Et c'est ce dernier point qui fait la différence entre la figure de Herbart, universitaire sage et rangé des querelles, et celle «engagée» du directeur révoqué de l'École normale de Berlin.

Revenons un instant sur le personnage particulièrement haut en couleurs qui préside la Société romande à ses débuts et qu'elle place à la tête de sa revue: la carrière d'Alexandre Daguét n'est pas sans points de comparaison avec celle d'Adolph Diesterweg. Appelé en 1848 par le pouvoir radical à diriger l'École cantonale de Fribourg, il est victime d'une disgrâce politique au moment du changement de régime en 1853 et «s'exile» à Neuchâtel. Daguét est un radical. Il dénonce les violations de la liberté auxquelles se livrent les ultramontains. Il se présente ostensiblement comme l'héritier spirituel du P. Grégoire Girard, le fondateur de l'école populaire fribourgeoise, dont il se fait le biographe, insistant sur le côté peu clérical de ce religieux en butte aux tracasseries de son évêque et voué à l'exil. Daguét, lui-même contraint de quitter Fribourg, est à même de sympathiser avec Diesterweg quand celui-ci sera démis de ses fonctions pour avoir dénoncé trop véhémentement l'alliance du trône et de l'autel. Daguét conclut un échange entre *L'Éducateur* et les *Rheinische Blätter* qu'a fondées Diesterweg. Il ne manque pas de puiser des citations ou des extraits dans la revue pédagogique allemande, même s'il n'approuve pas toutes les prises de position de Diesterweg, dont il déplore le caractère trop polémique, voire trop sectaire. C'est qu'il lui faut soigner sa propre image et celle de sa revue: passer pour «progressif», oui; pour excessif, non.

Cette «utilisation» de Diesterweg, telle qu'elle s'effectue dès la fin du XIX^e siècle dans la francophonie laïque, a connu, plus près de nous, mais dans la germanophonie cette fois, un regain de faveur. C'est ainsi qu'après la Seconde Guerre mondiale, dans l'ex-RDA, Diesterweg devient une figure symbolique positive de la politique éducative officielle. On tente de faire de lui le précurseur de la critique socialiste à l'égard de la pédagogie bourgeoise. C'est Diesterweg le défenseur de l'école populaire, l'opposant courageux aux forces conservatrices dont on souligne ainsi le rôle prophétique. En ex-RFA, les critiques de cette

utilisation de Diesterweg (de cette «récupération», diront certains) à des fins politiques ne vont pas manquer. Si la recherche sur Diesterweg en ex-RDA a pu ainsi, à certains égards, se trouver «orientée», il convient toutefois de souligner les efforts qui ont été faits pour diffuser objectivement sa pensée, notamment à travers la réédition commentée de ses œuvres (commencée en 1956). Les volumes de cette série des œuvres complètes, dus à Ruth Hohendorf, en collaboration notamment avec le regretté Gerd Hohendorf († 1993), constituent un outil de travail irremplaçable.

La formation et le statut des instituteurs

En 1874, réunie en Congrès à Saint-Imier, la Société des instituteurs de la Suisse romande débat de la formation des maîtres (cf. Société des instituteurs de la Suisse romande, 1874). Sur fond de Kulturkampf, la question de l'émancipation de cette formation à l'égard des pouvoirs ecclésiastiques est abordée à mots couverts. Alexandre Daguet y milite pour une prise de position ferme, mais qui ne renforce pas l'image de la Société que ses adversaires propagent avec complaisance: un ramassis d'esprits-forts et de sans-Dieu. Il faut donc, aux yeux de Daguet, blâmer les cléricaux sans les braquer, et surtout ne pas leur fournir les arguments qu'ils attendent.

Mais ce n'est pas l'enjeu principal du Congrès. Les rapports des sociétés cantonales sur la formation des maîtres ont fait apparaître des disparités qui irritent parce que les uns et les autres se soupçonnent mutuellement de les interpréter comme des infériorités ou des supériorités. Vaud soupçonne Genève de dauber sur les écoles normales et les brevets de capacité parce qu'elle est fière de ne pas former à part les instituteurs, de ne pas en faire une «caste de brahmines», de les mélanger avec les autres jeunes gens. Et c'est bien là en effet le débat: non pas tant comment former les instituteurs mais *où* les former? L'internat à la campagne les isole et leur fait contracter un genre emprunté et gauche d'adolescents prématurément coupés de leurs racines. Ils ne sont plus des paysans, mais ils sont n'importe quoi sauf des citoyens. La formation à l'Académie, pratiquée à Neuchâtel, les intègre parmi les étudiants. Mais cette intégration n'en est pas une. Les futurs enseignants promènent à la ville leur ruralité encore bien grossière, vite repérable, ou alors, s'ils s'ingénient à la masquer, c'est pour emprunter les manières des citoyens, et, avec les manières, les habitudes de penser et de juger. Les voilà perdus pour la «vocation», déjà si fragile. Et, quand il leur faudra prendre leur premier poste dans un modeste et lointain village, ils seront là encore des déracinés, citoyens manqués mais ruraux impossibles. Qu'est-ce que former cette nouvelle catégorie d'acteurs, à la fois professionnelle et vocationnelle, qui doit s'imposer par sa compétence mais aussi par son abnégation et le culte du «feu sacré»? Où situer socialement ces jeunes gens pour qu'ils ne soient pas des gens à part tout en exerçant une fonction qui, effectivement, les met à part?

Or, dans un article paru dans les *Rheinische Blätter* (RhB) de 1836 (SW IV², RhB 1836, 33–34) prenant position sur un projet de réouverture des écoles normales dans le Duché du Holstein, Adolph Diesterweg abordait la question d'une double manière: une ville universitaire est-elle un lieu approprié pour l'implantation d'une école normale? Les normaliens doivent-ils habiter ensemble ou être répartis chez l'habitant en résidence «bourgeoise»? A la première question, Diesterweg répond par la négative, et ce à deux points de vue.

Le contact des normaliens avec les étudiants n'est pas souhaitable. Ils courent le risque de devenir des demi-étudiants «ce qui est pire que s'ils étaient des étudiants à part entière». Diesterweg craint-il que les normaliens deviennent «prétentieux», qu'ils sortent de leur statut, qu'ils soient déclassés? Etant donné la faible estime qu'il semble avoir pour «Messieurs les étudiants» (sic), veut-il empêcher que ceux-ci «détéignent» sur «ses» normaliens?

Quant aux enseignants des écoles normales, Diesterweg estime qu'ils n'ont rien à gagner de la proximité d'une université pour leur perfectionnement professionnel. Il ne faut pas qu'ils imitent les méthodes des professeurs d'université qui sont de piètres pédagogues. Sur le plan pédagogique, ils peuvent plus apprendre au contact des normaliens et des élèves. Sur le plan des connaissances, ils peuvent tout aussi bien se perfectionner en lisant.

Cet article n'est pas le seul où Diesterweg prend ses distances avec une hypothétique formation universitaire des enseignants. Dans les colonnes des *Rheinische Blätter* (SW III, RhB 1834, 287; SW VIII, RhB 1849, 56), il évoque la situation des maîtres de gymnase qui reçoivent effectivement leur formation à l'université. Pour lui, l'université ne peut pas préparer à la pratique de la classe, notamment à cause du style d'enseignement qui y est pratiqué. Diesterweg déplore à cet égard la pratique courante des cours dictés par les professeurs. Un enseignant qui est passé par l'université devra, dans sa pratique, faire le contraire de ce qu'il aura connu pendant sa formation.

Il est cependant instructif de relever ici que l'avis de Diesterweg n'est pas partagé unanimement par les instituteurs de son époque.

Ainsi Diesterweg fait paraître dans les *Rheinische Blätter* de 1849, les recommandations qu'il adresse à la conférence des enseignants d'écoles normales qui doit se réunir cette année-là à Berlin. Diesterweg en effet ne doit pas participer à cette conférence puisque à cette époque, il est démis de ses fonctions de directeur de l'Ecole normale de Berlin. Or, Diesterweg fait précéder ses recommandations personnelles relatives à la formation des instituteurs par des points de vue défendus sur cette question par les conférences provinciales des instituteurs prussiens, ainsi que par des associations d'instituteurs d'autres régions d'Allemagne. Comme en Suisse romande vingt-cinq ans plus tard, les avis divergent: certains pensent que les Ecoles normales devraient être implantées dans des villes universitaires, que les normaliens devraient pouvoir suivre certains cours à l'université, ou encore que les Ecoles normales devraient être rattachées (*angelehnt*) aux universités; d'autres enfin postulent une formation des instituteurs dispensée entièrement à l'université, seule capable, à leurs yeux, de conférer à ces jeunes gens une formation générale et pédagogique. Dans les avis émis, on note donc que les souhaits de rapprochement avec l'université présentent des degrés variables (SW VIII, RhB 1849, 45–51 & 479–480).

Une formation universitaire pour les instituteurs? La question, en définitive, nous semble posée sur trois plans différents.

- *Connaissances générales et compétences professionnelles*: est-ce que l'université est le lieu approprié où les futurs instituteurs peuvent acquérir les bagages nécessaires à l'exercice de leur profession?
- *Statut professionnel et social*: l'université est-elle le lieu approprié de socialisation des instituteurs, où les futurs instituteurs peuvent se préparer à remplir le rôle social qui est le leur dans la société (ou que l'on souhaiterait voir être le leur)?
- *Statut de la pédagogie comme science*: la pédagogie a-t-elle sa place dans un cursus universitaire, en d'autres termes est-elle «digne» d'être enseignée à l'université? Les débats qui ont lieu, dans l'Allemagne du XIX^e siècle, autour de la question de l'intégration de la formation des instituteurs à l'université mettent en évidence que, pour tenter de valoriser le statut de la pédagogie, c'est l'argument de sa difficulté qui a été avancé. Si la pédagogie est l'art le plus difficile, elle est donc, sur son versant scientifique aussi, à considérer comme particulièrement difficile. En même temps, l'une des raisons invoquées pour justifier la difficulté des études pédagogiques est que leurs contenus ne sont pas uniquement cognitifs, car ces études doivent aussi transmettre et entretenir l'enthousiasme ainsi que l'idéal pour la profession (Hügli, 1989, 11; Neumann & Oelkers 1984, 232–233). En Suisse romande dans les années 1870, les instituteurs rassemblés au congrès de Saint-Imier perçoivent aussi cette double finalité et les difficultés qu'elle soulève. Ainsi, la difficulté de la pédagogie n'est pas surmontée par un surcroît de science de l'éducation. L'argument de la difficulté de la pédagogie, qui devrait lui ouvrir les portes de l'université, est un argument composite, comme la pédagogie est elle-même une pratique humaine composite, incluant l'art de faire des choses, l'art de les connaître et l'art de les vivre...

Le rôle de la culture générale dans la formation des instituteurs

Débatant de la culture souhaitable pour les instituteurs, les congressistes de Saint-Imier en 1874 tentent quasi désespérément de montrer qu'un bon instituteur est l'homme d'une culture générale, par laquelle il rejoint ses semblables et s'humanise, tout en étant l'homme d'une «culture spéciale», comme ils disent, mixte de compétence professionnelle et d'état d'esprit particulier. Sur ce point encore, la référence à Diesterweg est instructive. Il part du point de vue que seul un homme cultivé peut être un bon instituteur. L'École normale n'est pas seulement une école professionnelle, mais aussi un lieu de formation de l'homme (*eine freie Menschenbildungsanstalt*). Dans un article de 1827 (SW I, RhB 1827, 110–114), il se réfère explicitement, sur cette question, à la dispute du tout début du siècle entre philanthropistes (du nom de l'école fondée par Basedow en 1774) et néo-humanistes dont le représentant illustre est Guillaume de Humboldt, directeur de l'Instruction publique en 1809–1810. Dies-

terweg embrasse, sur cette question, le parti néo-humaniste. Il estime qu'une formation d'instituteurs axée uniquement sur ce qui est immédiatement utile dans l'exercice de la profession n'est pas appropriée. Il pense au contraire que l'instituteur doit pouvoir participer à la culture générale.

Mais comment mettre en œuvre cette participation? Diesterweg affronte, comme beaucoup d'autres après lui, – et jusqu'à nos jours très certainement –, la difficulté que recèle la notion même de «culture générale». La définira-t-on par un surcroît de connaissances, – et nous voici affrontés au risque du pédantisme encyclopédique –, ou, au contraire, par un ensemble de manières de penser et d'être, intégrées à la personne au point de constituer comme sa seconde nature, – et nous voici face au risque opposé du dilettantisme distingué? Pour Diesterweg, assurer la culture générale, c'est faire que la formation transmette plus que la connaissance des branches élémentaires qui seront enseignées par le futur instituteur et plus que leur didactique. Le normalien doit apprendre à pouvoir situer les branches qu'il enseignera dans un contexte plus large (éléments de linguistique et de littérature, de sciences naturelles et mathématiques). Diesterweg incite par ailleurs les instituteurs en place à s'intéresser à leur environnement naturel (*jeder Lehrer ein Naturforscher*), à leur environnement social et géographique (organisation sociale et économique du village ou de la ville, coutumes locales, configuration géographique).

Dans le premier numéro des *Rheinische Blätter* (SW I, RhB 1827, 6 ss), où il présente cette nouvelle publication, Diesterweg insistait déjà sur l'importance de la culture générale pour les instituteurs; la culture générale, c'est avoir une vue d'ensemble des choses. Les instituteurs, pense-t-il, devraient avoir une perception globale de l'enseignement et de l'éducation, de l'école élémentaire, de ses lacunes et de ce qu'elle est en mesure d'améliorer.

Cette conception que nous dirions «stratégique» de la culture générale au service de la compétence professionnelle permet de tempérer l'adhésion de Diesterweg au modèle néo-humaniste de la formation de l'homme. La culture générale qu'il préconise n'est pas «gratuite». D'une certaine manière, elle poursuit aussi des visées «utilitaristes», en tant qu'elle devrait contribuer à améliorer l'école, le statut social des instituteurs et leur confiance en soi en tant que corps professionnel.

L'instituteur membre d'une corporation professionnelle et citoyen actif au sein de la communauté

Dès son arrivée à Berlin en 1832, Diesterweg a apporté son appui aux associations d'enseignants existantes ou naissantes. Les buts de ces associations étaient la promotion du perfectionnement professionnel, de la sociabilité, mais aussi la prise de conscience que l'activité de l'instituteur se déroule dans un contexte social et que sa mission consiste dès lors également à élever le niveau social du peuple. On retrouve là l'esprit de Pestalozzi et des Lumières.

Diesterweg encourage donc les instituteurs à se regrouper avec leurs pairs; en même temps, il les encourage à se montrer des citoyens actifs au sein de leur communauté. L'instituteur ne doit pas forcément faire de la politique, mais être attentif, se sentir concerné par les conditions politiques et sociales qui règnent dans sa commune, être à disposition de ses concitoyens pour des conseils et de l'aide. L'instituteur exerce à cet égard une profession sociale. C'est pour pouvoir remplir cette fonction que l'instituteur doit acquérir la connaissance de l'environnement social qui est une part constitutive de sa culture générale.

Ainsi Diesterweg recommande aux instituteurs à la fois de renforcer leur esprit de corps au sein de leurs associations professionnelles et de s'engager dans la société (de ne pas rester dans le «ghetto» des instituteurs). Il s'agit au fond de trouver un équilibre entre le «dedans» et le «dehors», question qui hantera les congressistes de Saint-Imier vingt ans après quand ils s'interrogent sur les mérites et les risques de l'internat et quand les Vaudois tentent de convaincre les autres que le placement des normaliens chez l'habitant, tel qu'ils le pratiquent à Lausanne, conjugue l'avantage du regroupement (dans la journée à l'école) et de la dispersion (le soir, en ville).

L'instituteur entre obéissance et émancipation

Et c'est bien cet équilibre encore fragile qui dicte à Diesterweg sa conception du «bon instituteur». Mais, ce faisant, le pédagogue veut à la fois le même et son contraire. Diesterweg souhaite que les enseignants soient affranchis des tutelles qui en font des subalternes mal défendus et mal identifiés. Il veut leur émancipation. Et cette militance est suspecte de fronde dangereuse pour les pouvoirs. Mais, socialement affranchis, les instituteurs n'échappent pas pour autant à l'exigence de leur devoir. Plus encore: cette exigence, intériorisée à titre de seconde nature, sera d'autant plus forte qu'elle ne sera plus confondue avec la contrainte exercée du dehors. Mais si l'instituteur n'obéit en définitive qu'à sa conscience, celle-ci trouve des médiateurs et des relais: Diesterweg ne prêche pas la rébellion. Et la manifestation la moins équivoque de l'autonomie intérieure est la soumission aux règles et le respect des autorités.

Lorsqu'il est directeur de l'Ecole normale à Moers (1820–1832), Diesterweg a l'occasion de décrire ce que sont à ses yeux les qualités de l'instituteur. En 1828, il présente le plan d'enseignement de l'Ecole et le commente: l'instituteur est habité par la crainte de Dieu; il fait preuve de conscience professionnelle; il est un exemple (ponctualité, ordre, propreté, assiduité au travail) dans et hors de l'école; il tend au perfectionnement professionnel; il cultive l'esprit amical envers ses collègues et voue obéissance aux prescriptions et mesures qui régissent ses fonctions (l'obéissance étant le devoir suprême de tout homme et de tout fonctionnaire); il maintient la discipline scolaire avec une sévérité paternelle et il a aussi un œil sur ses élèves en dehors de l'école (SW I, RhB 1828, 367–373) .

On retrouve le même ton dans une allocution prononcée par Diesterweg à l'occasion d'une cérémonie de fin d'études (SW II, RhB 1831, 326). Cet «anticléric» plaide sans vergogne pour la vertu. Quand la crainte du pasteur ou du curé n'a plus lieu d'être le commencement d'une sagesse toute tacticienne, il reste que le sentiment du devoir ne peut que s'entretenir dans la crainte, noble celle-là et paradoxalement stimulante, de n'être pas à la hauteur de la tâche. Or, assure Diesterweg, mieux vaut être un homme bon qu'un homme distingué; seul un homme bon peut être un homme adroit et utile; la plus haute distinction: piété, obéissance aux lois de Dieu et de la raison; l'homme doit veiller, prier, travailler, afin de ne pas s'éloigner du sentier étroit de la vertu.

On ne sera donc pas étonné de la définition qu'il donne de ce qu'il entend par émancipation. (SW V, RhB 1842, 474–478).

L'instituteur n'a pas à être émancipé. Il doit s'émanciper lui-même. Il s'émancipe de l'ignorance en apprenant tout au long de sa vie. En devenant un «bon professionnel», il s'émancipe d'une manière d'enseigner qui resterait irréfléchie, mécanique et vide de sens. Il doit s'affranchir de l'orgueil (de la «prétention du maître d'école»), de la fausse humilité (de la flagornerie face aux puissants), de l'affectation de convictions ou de l'expression purement extérieure de sentiments (sur Dieu, la patrie, le roi).

Cette émancipation signifie qu'un instituteur est quelqu'un qui se rallie à tout ce qui sert la promotion de la culture, de la civilisation et de l'humanité. Pas d'émancipation sans la connaissance de l'environnement social: Diesterweg revient sans cesse sur sa conviction que l'instituteur a un rôle social à jouer, qu'il n'est ni un sacristain ni un mercenaire. L'instituteur émancipé doit devenir le point central (*Mittelpunkt*) de l'intelligence de sa région. Ceci vaut en particulier dans les régions rurales, où l'instituteur peut jouer un rôle de pivot pour le développement de la culture du peuple (chorale, lectures publiques, bibliothèque).

L'émancipation est donc une libération dont l'adversaire extérieur est, bien sûr, l'ecclésiastique dogmatique et autoritaire qui veut garder l'instituteur sous sa coupe. Mais l'adversaire est tout autant l'instituteur lui-même. Et Diesterweg est persuadé que l'on se libère de soi par l'obéissance, l'ordre, et la discipline. Le contexte dans lequel a été écrit son article le montre bien. Diesterweg recevait régulièrement d'un correspondant des essais sur l'émancipation de l'instituteur. Un jour, il décide de rendre à ce collègue dans sa classe une visite impromptue. Il se trouve en présence d'un homme négligeant, d'une classe en désordre, d'élèves indisciplinés, etc. C'est sous le coup de cette visite qu'il écrit alors son article qu'il intitule «De la vraie émancipation des instituteurs».

Y a-t-il vraiment contradiction entre obéissance et émancipation ?

L'obéissance et tout le cortège de vertus qui l'accompagne (moralité, discipline, propreté, assiduité au travail, etc.) résonnent à nos oreilles avec des accents «moralisateurs» que beaucoup aujourd'hui trouveront difficilement supporta-

bles. Le langage et les préoccupations qu'ils traduisent sont bien la marque d'une époque. Mais insister sur la primauté de ces qualités humaines, ce n'est pas seulement exercer la fonction idéologique d'encadrement de la jeunesse et des agents chargés de son éducation. C'est tout autant apporter une réponse aux «défis» que constituent les conditions matérielles souvent déplorables (hygiène, locaux, nombre d'élèves) et la carence du personnel (instituteurs non professionnels) auxquelles l'école était encore confrontée au cours de la première moitié du XIX^e siècle.

Dans l'esprit de Diesterweg, contracter des habitudes d'ordre, de discipline, d'obéissance, etc. dont on est redevable devant sa conscience d'abord, constitue l'acquisition d'une attitude sociale progressiste. Ces apprentissages font partie du programme d'amélioration de l'école élémentaire, au même titre que la mise en œuvre de ses principes pédagogiques qui constituent aussi, à ses yeux, un progrès par rapport aux méthodes de l'«ancienne» école.

L'enjeu social qui sous-tend cette conception très moraliste de la professionnalisation des enseignants peut être décrit dans les termes suivants: comment l'instituteur sera-t-il en mesure d'accéder à ce rôle public que Diesterweg appelle de ses vœux, sinon au prix d'un comportement «exemplaire» et «vertueux», conforme aux idéaux de la nouvelle (petite) bourgeoisie dont ce «déclassé» doit faire taire les préventions à son égard? L'instituteur est socialement tenu de surenchérir et d'obtenir par l'exemplarité de la conduite ce qu'il ne peut gagner par la naissance, par la fortune ou par le rang. Si quelqu'un ne peut s'imposer que par le mérite, c'est bien lui. En un certain sens, le mérite est sa seule stratégie en vue de la reconnaissance sociale.

Obéir *et* s'émanciper: la contradiction est peut-être surmontable. Diesterweg semble s'être efforcé de vivre explicitement cette contradiction, et les témoins semblent d'accord pour reconnaître qu'il est parvenu à l'assumer. Ses contemporains (et pas seulement ses amis) s'accordent à dire qu'il était un homme de métier, d'une moralité rigoureuse et austère, travailleur, amoureux de l'ordre, compétent sur le plan professionnel. Il a lui-même tenu dans la sphère d'activité qui était la sienne, le rôle social qu'il attribuait aux instituteurs: il s'est battu pour le développement de l'école élémentaire, pour l'amélioration du statut et de la formation de «ses» instituteurs, il s'est fait le dénonciateur de l'exploitation du peuple et de l'enfance, etc. Et, en définitive, il aura payé le prix de son «émancipation» puisqu'elle lui a coûté sa place. Quand Félix Pécaut transforme son article du «Buisson» en un éloge quasi hagiographique, on peut flairer un excès de connivence et signaler le risque du panégyrique. On peut aussi, à cent ans de distance, approuver le propos du commentateur et saluer en Diesterweg une certaine cohérence entre l'intention et l'action, une *Gründlichkeit* à la fois utile et désintéressée, comme l'est, au demeurant, toute vie vertueuse.

La formation des instituteurs: enjeux politiques

Cette existence personnelle parvenue moralement à une sorte de paix intérieure armée ne doit pas tromper sur les turbulences qui la secouent. Diesterweg est un polémiste. Et même un polémiste agressif. Il prend part avec pugnacité aux controverses proprement pédagogiques ou didactiques. Et surtout les positions qu'il prend au sujet de la formation et du statut des instituteurs ne peuvent pas ne pas revêtir dans le contexte prussien du milieu du XIX^e siècle un caractère de «subversion» de l'ordre césaro-clérical. Et la manière dont il affiche ses convictions manque particulièrement d'aménité, voire de nuance. Les *Rheinische Blätter* comportent effectivement des articles d'une extrême virulence. Dès qu'il évoque le contrôle des confessions religieuses sur l'école, Diesterweg devient d'une pugnacité vindicative, à la limite parfois de la grossièreté et de l'injure.

Diesterweg a longtemps bénéficié de l'appui de von Altenstein, un ministre de la culture assez libéral. C'est grâce à son appui qu'il a notamment accédé au poste de directeur de l'École normale de Berlin en 1832. Lorsqu'en 1840, intervient simultanément le changement de monarque (Frédéric Guillaume IV) et de ministre (Eichhorn), Diesterweg ne sera plus en faveur. Il va faire l'objet de nombreux avertissements qui aboutiront finalement à sa destitution.

A partir de 1840, en effet, souffle de nouveau le vent de la réaction, et tout particulièrement lors de la «reprise en main» qui fait suite à la Révolution de mars 1848. Diesterweg apparaît comme un homme trop acquis au cours libéral des choses. Son ouvrage de 1836–1838 *Die Lebensfrage der Civilisation* avait repris les positions déjà exprimées dans les *Rheinische Blätter* sur les questions socio-politiques que soulève l'organisation de l'école populaire. Il préconise une séparation plus radicale des pouvoirs et souhaite l'affranchissement effectif de l'école à l'égard de toute confession. Il affiche des convictions religieuses qui se rattachent au protestantisme libéral et qui se trouvent opposées aux dogmes du Christianisme officiel (proche du protestantisme orthodoxe). Cette attitude conduit ses adversaires à lui faire le procès, prévisible, de vouloir saper à la fois les fondements de l'ordre social et ceux de la moralité dont l'éducation religieuse confessionnelle, soutenue et contrôlée elle-même par l'Etat, est la garante.

C'est le procès que lui fait Eugène Rendu en 1855, citant des extraits particulièrement violents des *Rheinische Blätter* de 1852, dans son ouvrage *De l'Education populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*, qui est un rapport de mission au gouvernement français, acquis aux thèses de l'alliance du trône et de l'autel. Diesterweg y est présenté comme la véritable et dangereuse tête pensante des instituteurs prussiens, utilisant sa revue pour continuer à exercer l'influence dont il jouissait à la tête de l'École normale, et ayant réussi, par ce canal, à se faire la conscience même du corps enseignant allemand gagné par la gangrène rationaliste. «Selon M. Diesterweg, écrit le visiteur français, – qui, lui, est un chaud partisan de l'éducation religieuse confessionnelle –, tous les efforts de l'humanité doivent tendre à briser l'esclavage du dogme révélé; l'école est le sanctuaire

où l'affranchissement doit être opéré, et l'initiation philosophique accomplie; l'instituteur, dans sa lutte avec les représentants du dogme est l'apôtre infallible et l'instrument de cette délivrance» (Rendu, 1855, 55). Et il faut reconnaître que Diesterweg a des accents lyriques pour inviter ses lecteurs à la «guerre» contre l'Eglise et à l'aventure exaltante de la vraie «protestation» protestante qui donne priorité à la recherche sur la trouvaille figée et qui est comparable à un départ vers la haute mer, «toutes voiles déployées» pour le seul «plaisir du voyage» s'il advenait que l'on n'y trouvât pas le Dieu que l'on était censé aller chercher...

Rien d'étonnant alors qu'il devienne l'une des cibles de la nouvelle administration prussienne quand on se remémore la célèbre «diatribe royale» par laquelle Frédéric Guillaume IV tance les enseignants des écoles normales, réunis en conférence à Berlin en janvier 1849. Quoi qu'il en soit de l'authenticité littérale de ce discours, dont ce n'est pas le lieu de discuter, cette diatribe exprime bien l'esprit nouveau qui souffle et où Diesterweg et ses semblables se trouvent, plus que désavoués, stigmatisés comme les ennemis «détestables» de la couronne et du peuple. Voici un passage de cette harangue dont la vigueur ne le cède en rien aux ardeurs pamphlétaires du pédagogue:

«Toute cette misère qui a déferlé sur la Prusse dans l'année qui vient de s'écouler (la Révolution de mars 1848, n.d.r.) est de votre seule faute; de la faute de la «sous-culture», de la sagesse humaine irrégulière que vous faites passer pour la vraie sagesse, avec laquelle vous avez détruit la foi et la fidélité dans l'esprit de mes sujets et détourné leur cœur de moi. Cette pseudo-formation montée en épingle (*diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung*), je la détestais déjà de toute mon âme lorsque j'étais prince héritier, et j'ai mis tout en œuvre pour la supprimer lorsque j'étais régent. Je vais persévérer dans cette voie, sans me laisser détourner; aucune puissance de la terre ne pourra m'en empêcher (...))» (Friedrich Wilhelm IV, 1861, 52)

Ainsi le roi ne reproche rien moins aux enseignants des écoles normales que d'être les responsables de la révolution. La formation des instituteurs, avec ses répercussions sur l'école élémentaire, est ainsi jugée capable politiquement du pire. Passé 1870, on sait qu'elle sera créditée du meilleur puisque la bataille de Sedan sera réputée la victoire de l'instituteur allemand sur l'instituteur français. De telles assertions, qu'elles louent ou qu'elles blâment, sont bien difficilement vérifiables, comme tout sociologue le dira. Quelle est l'incidence réelle de l'éducation scolaire sur le développement des sociétés? Il reste que, fondées ou exagérées, ces proclamations sont des constantes du propos politique sur l'école. Il «va de soi» qu'on attribue à cette dernière des pouvoirs capables de faire et de défaire le destin des nations. Une telle conviction explique à la fois la véhémence du pédagogue et le ressentiment du monarque. Aux yeux de ce dernier, l'école normale fait des insoumis, qui contamineront les élèves confiés à leur garde... On se prend alors à relire les austères exhortations morales d'un Diesterweg et à se demander si, effectivement, le péril encouru par les pouvoirs en place ne viendrait pas, plutôt que des masses en ébullition, de ces hommes irréprochables et rangés qui les excitent...

Les «Preussische Regulative»

La conférence des professeurs d'écoles normales où le roi prononça sa célèbre diatribe était présidée par Ferdinand Stiehl, ancien directeur d'école normale. C'est ce haut fonctionnaire chargé de l'enseignement élémentaire qui rédigea les *Preussische Regulative* de 1854. Ces directives, édictées par le ministère de la culture, sont destinées à réglementer l'enseignement élémentaire et la formation des enseignants sur l'ensemble du territoire prussien et correspondent bien à l'esprit du fameux discours de Frédéric Guillaume IV. Mais, en même temps, en dépit du caractère réactionnaire de leur contenu idéologique, elles visent à faire bénéficier du progrès de la scolarisation certaines parties du royaume, principalement rurales, qui se trouvaient à l'écart du mouvement. Ces directives sont au nombre de trois et portent respectivement sur l'enseignement dans les écoles normales, la formation préalable des normaliens et l'enseignement élémentaire.

Les *Regulative* se veulent réalistes, adaptées à la situation présente et à la condition de chacun, elle-même voulue par Dieu. La tâche de l'école n'est pas de contribuer au développement culturel de l'élève, mais d'adapter ce dernier aux conditions qui seront celles de son existence concrète. «L'école élémentaire... doit servir à la vie pratique dans l'Eglise, la famille, la profession, la commune et l'Etat; elle doit préparer à cette vie en s'orientant d'après elle et en restant dans le cercle de celle-ci» (Stiehl, cité par Reimers, 1991, 72).

Sur le plan de l'organisation de l'école élémentaire, cette orientation implique une restriction du nombre des branches enseignées. La lecture, l'écriture, le calcul et le chant sont obligatoires; les sciences naturelles et la géographie, ainsi que le dessin, sont facultatifs. Bien entendu, l'enseignement de la religion est lui aussi obligatoire. Et ce n'est pas la diffusion libérale d'un esprit religieux et moral qui prévaut ici, telle que la préconisait Diesterweg, mais bien l'inculcation de contenus religieux ecclésiastiques.

La formation des enseignants, qui nous intéresse plus particulièrement, est réglementée dans le même esprit. Toute tentative de conférer à cette formation un caractère scientifique est supprimée. Le danger rationaliste y serait trop grand. Au centre, il y a l'acquisition des connaissances que les futurs instituteurs seront amenés à transmettre. Pas de cours de didactique ou de méthodologie, mais une initiation aux préceptes pédagogiques que l'on peut retirer des Ecritures Saintes. Pas de culture générale non plus: la littérature classique, entre autres, est bannie du programme, et même des lectures privées des futurs instituteurs...

La restriction qui est ainsi imposée à la formation des enseignants vaut aussi pour leurs élèves. Ils auront reçu. Ils devront transmettre. Un juriste proche de Frédéric Guillaume IV, Friedrich Julius Stahl (cité par Blankertz, 1969, 97) déclare en 1860: «Les *Regulative* veulent que soient comprises les vérités données, les devoirs donnés, les circonstances données. Le système auquel elles s'opposent veut, en revanche, que toutes les vérités, tous les devoirs, toutes les circonstances ne soient pas considérées comme données, mais que tout cela se développe à partir de la pensée de l'élève...» (c'est nous qui soulignons).

Or, en 1884, Octave Gréard, le «premier instituteur de France», comme le surnommait son ministre, aborde dans la *Revue pédagogique* de Paris l'épineuse question des «programmes». A son tour, il donne en exemple Diesterweg. Il fait du pédagogue allemand le véritable auteur de ce renversement copernicien dont Claparède croira pouvoir créditer, en 1906, l'Education nouvelle: ne plus faire tourner l'élève autour du programme, mais organiser le programme autour de ce centre qu'est l'élève. C'est Diesterweg qui, aux yeux de Gréard, a fait de l'élève le «centre de la classe» (Gréard, 1884, 397). Effectivement, on trouve chez Diesterweg, en particulier dans le *Wegweiser zur Bildung von Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung sur Führung des Lehramtes* publié en 1835, des préceptes que ne renieraient ni les tenants de l'Ecole active, ni les promoteurs de l'enseignement différencié ou de l'évaluation formative: «Commence l'enseignement là où se trouve l'élève... N'enseigne pas à l'élève quelque chose qui ne lui est rien au moment où il l'apprend... N'enseigne rien que l'élève ne soit pas encore en mesure de saisir... Prends en compte l'individualité de tes élèves, etc.» (Diesterweg, 1835 in: 1970, 5-48).

Ce «puérocentrisme» avant la lettre est affaire de psychopédagogie, comme on dira au XX^e siècle. Mais c'est tout autant, pour les auteurs des *Regulative*, un fâcheux penchant *politique* dont ne peut que souffrir la transmission des connaissances et des valeurs «données» dans une société stable et hiérarchique.

Actualité de Diesterweg?

Toute pédagogie à la Diesterweg serait-elle un danger effectif pour les pouvoirs et pour l'ordre public? Certains sont moins sûrs aujourd'hui du caractère subversif de cette «centration sur l'apprenant», comme on dit. Car se centrer sur l'enfant serait en définitive le *contrôler mieux*, l'adapter plus sûrement, – et de façon infiniment plus subtile –, aux exigences de la société où on l'intègre. C'est la thèse de ceux qui aujourd'hui (par exemple, entre autres, Coq, 1991) reprochent à la science de l'éducation d'avoir favorisé une conception à la fois technologisante et psychologisante de l'éducation scolaire, qui dévalorise l'acte d'enseigner au bénéfice de l'acte d'apprendre. Eriger en «science» l'attitude éducative centrée effectivement sur l'élève et ses apprentissages, ce serait fournir une arme à qui veut domestiquer plutôt qu'affranchir: toute connaissance «scientifique» de qui apprend contribue, à terme, à son aliénation.

Les auteurs des *Regulative* ne voient pas si loin: la priorité qu'ils assignent à «transmettre» sur «s'émanciper» s'alimente au simple constat que les émancipés ne manqueront pas de discuter les lois, voire de les ignorer. Il convient donc de leur inculquer les bons préceptes qu'ils ne trouveront ni dans leur propre fond, ni de leur propre mouvement. Il y a, de leur part, *obscurantisme* délibéré. Et le mot ici n'a pas à être entendu comme une injure. L'obscurantisme est une attitude cohérente qui n'est pas la moins apte à résoudre la question du statut de l'ignorance sur laquelle butent tous les progressismes.

L'obscurantisme est une théorie de la nécessité sociale de l'ignorance et de sa répartition hiérarchique.

Les critiques contemporains du «pédagogisme» ne sauraient être confondus avec les auteurs des *Regulative*. Ils ne sont pas obscurantistes. C'est au nom même de l'émancipation universaliste des esprits à l'égard de tout argument d'autorité qu'ils souhaitent l'autorité de la parole enseignante. C'est qu'à leurs yeux, cette parole est médiatrice, non pour que la règle descende du trône vers la plèbe, mais pour que la loi fasse son chemin du sujet au sujet à l'intérieur de lui-même. Le débat autour de la pédagogie s'est donc déplacé: il n'y a pas aujourd'hui, d'un côté, des obscurantistes qui se refusent à ce que le sujet s'émancipe, de l'autre, des progressistes qui assureraient les conditions de cette émancipation.

Sur ce point, pédagogistes et anti-pédagogistes se réclament les uns et les autres des Lumières. *Sapere aude*. Ils seraient d'accord, les uns comme les autres, pour rappeler avec Kant l'adage antique: «ose penser par toi-même». Pour les auteurs des *Regulative* et leurs semblables, c'est *aude* qui fait difficulté. Encourager les élèves à «oser» ne sera jamais bien vu des autoritaires. Mais entre pédagogistes et anti-pédagogistes, on pourrait dire, en jouant un peu (et même beaucoup) sur la métaphore, que c'est «sapere» qui fait problème. Le verbe latin signifie «penser», il signifie «goûter» tout autant. Et c'est peut-être là que s'effectue le partage.

Le pédagogisme contemporain diffère de celui d'un Diesterweg par deux traits, qui s'annonçaient au XIX^e siècle mais qui se sont accentués avec les dérives de la fin du XX^e, au point de ressembler à des fractures. Le premier trait, c'est l'importance presque démesurée accordée aujourd'hui à la fruition de l'objet par le sujet. C'est tout juste si la chose peut être signifiée différente du goût-même-pour-la-chose: la célébration du «subjectif» attribuée à la jouissance, à l'intérêt, à l'épanouissement, des priorités hédonistes que le pédagogue, centré sur l'apprenant, se fait un devoir de prendre en compte. Certes, Fénelon, dès le XVII^e siècle, recommandait d'instruire si possible en amusant. Et, tout au long du XIX^e siècle, c'est un débat académique dans les écoles normales et les manuels qui leur sont destinés, que de disserter sur les avantages et les inconvénients de ce choix pédagogique de l'*amabilité*.

Mais l'hédonisme individualiste de cette fin du XX^e siècle, et la permissivité ambiante qui est un fait de culture bien avant d'être une intention d'éduquer, débordent de beaucoup la question méthodologique de l'opportunité pour les sujets apprenants d'accéder aimablement plutôt que dans l'austérité aux objets de leurs apprentissages. L'austérité, – qui continue à être *pratiquée* au quotidien par des centaines de milliers d'élèves –, n'est plus un thème présentable dans le discours des pédagogistes, qu'il soit savant ou qu'il vulgarise, comme si au *de facto* de la pratique ne correspondait plus aucun *de jure* de la théorie, à moins qu'on l'avoue réactionnaire.

On peut mesurer, à ce premier trait, l'écart entre nous et Diesterweg. L'austérité: il la prêche sans vergogne à ses élèves-maîtres. Et, s'il prône l'émancipation des futurs instituteurs, son «puerocentrisme» cohabite avec un «magistrocentrisme» dont il n'a jamais fait mystère. Lui-même n'a pas hésité, par son œuvre de formateur et de publiciste, à exercer sur les esprits de ses élèves et de

ses lecteurs une magistrature morale dont il attend des effets d'influence et de persuasion. Son puérocentrisme reste très largement «tactique»: connais tes élèves pour mieux agir envers eux, mais tu demeures l'acteur principal, même si tu n'es plus au centre de la classe. La pédagogie de Diesterweg ne prône ni la non-intervention, ni la non-directivité. Et elle fait la part modeste à la dégustation hédoniste des biens du savoir...

Le second trait qui caractérise le pédagogisme contemporain est paradoxal quand on le compare au premier. Le sujet est appelé en priorité à l'épanouissement de soi, – et cela, même et surtout au cours de cette activité si «ingrate» qu'est l'apprentissage de ce qui forcément altère –. Mais voici qu'on érige comme auxiliaire de ce «développement personnel», en sa singularité jouisseuse et inaliénable, la connaissance savante que, de l'extérieur, l'éducateur pourra se constituer de ce sujet lui-même. Tout se passe comme si plus on le veut sujet, plus on le fait objet. La prétention que la pédagogie soit une science, ou s'arme des instruments de la science, fait passer les sujets des mains de l'enseignant à celles du formateur-ingénieur, épris de la rationalisation des apprentissages au nom même de leur «efficacité». Le puérocentrisme ne serait en définitive qu'un magistrocentrisme technicisé, voire manipulateur. Mais son arme absolue serait la référence à la nature: ce que le pédagogue «connaît», ce sont les lois du fonctionnement «naturel» de l'être humain quand il apprend, un fonctionnement évidemment modulé selon les cultures, mais auquel, en définitive, nul n'échappe. Et cette nature de référence fournit à la fois le descriptif et le prescriptif, le fait et la norme, le constat et le vœu. Claparède apparaît bien, au début de ce siècle (1906), même et surtout à travers son invocation à Jean-Jacques Rousseau, comme l'homme de cette scientificité fonctionnaliste dont toute une psychopédagogie va découler, qui marie singulièrement Robinson Crusoé et l'Organisation scientifique du travail.

Là encore, on ne peut que mesurer d'abord l'écart entre ce pédagogisme scientifique et la pensée de Diesterweg. Son rationalisme de combat ne le conduisait pas à prétendre que le savoir de l'éducation constitue une science expérimentale, pas plus qu'elle serait une ingénierie. Une science, oui, mais au sens que l'on donne en Allemagne à ce mot au début du XIX^e siècle, comme le fait, de son côté, Herbart: c'est-à-dire la construction d'une connaissance cohérente d'où déduire une pratique légitimable. Mais cette connaissance ne prend pas en compte la fracture positiviste: elle est une *philosophie de l'action* et s'énonce explicitement comme une morale régulatrice, ce dont l'auteur n'a point de honte. Au fond, les auteurs des *Preussische Regulative* pouvaient, à bon escient, s'en prendre à Diesterweg: on restait entre «régulateurs». Leur opposition à la «science pédagogique» était une opposition à une conception fondamentale et non instrumentale des choses humaines, qui se présentait comme telle et qui n'était pas compatible avec la leur. Les jeux étaient clairs. Et ce n'était pas les nôtres.

Voire, répond le socio-historien qui pense «continuité» plutôt que «fracture». Diesterweg est-il si loin des pédagogistes contemporains? N'est-il pas déjà inscrit dans le mouvement même de la modernité qui s'ouvre avec Rousseau et poursuit jusqu'à nous, et au-delà de nous, le culte exacerbé du «propre», et d'un «propre» objet d'une science qui, de spéculative, deviendra expérimentale,

mais ne changera pas pour autant de postulat? C'est bien une nature qu'invoque Diesterweg (1835 in: 1970) pour légitimer la connaissance différenciée des élèves, non seulement comme une pratique raisonnable et recommandable moralement, mais comme un précepte rationnel. Nanine Charbonnel (1989,1991) a montré admirablement la continuité de toute cette histoire qui est bien celle de «notre» modernité. Le «moment Compayré» (du nom d'un autre maître à penser de l'éducation populaire sous la III^e République en France) est, dans les années quatre-vingts de l'autre siècle, un moment fondateur de la science de l'éducation autant que le moment claparédien le sera. Y aurait-il un «moment Diesterweg» qui appellerait une nouvelle régression dans la recherche des origines de notre conception des choses?

Laissons l'interrogation en suspens. Au rythme de l'histoire brève, nous sommes à des années-lumière de la galaxie Diesterweg. Au rythme de l'histoire longue, nous sommes sans doute effectivement pris dans le même mouvement dont la dépose demeure incertaine. Une chose est sûre: Diesterweg nous instruit. Le fréquenter peut parfaire nos connaissances et nous donner à penser au présent. Ce qui valait sans doute le détour, comme dit le *Guide vert*.

Notes

¹ Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg est né le 29 octobre 1790 à Siegen (Westphalie). Il garde un mauvais souvenir de sa scolarité élémentaire puis gymnasiale. Il se montre également critique à l'égard de l'éducation religieuse (protestante) reçue dans son enfance. Il poursuit (1808–1811) des études en sciences et soutient une thèse en mathématiques en 1817. Dès 1812, il s'engage dans l'enseignement sans l'avoir vraiment désiré. Il enseigne les mathématiques et la géographie au gymnase de Worms (1812), puis les mathématiques et les sciences naturelles dans une *Realschule* à Francfort (1813–1817). Par la suite, il est co-directeur de la *Lateinschule* à Elberfeld (1818–1820), ville où il est confronté aux problèmes sociaux consécutifs à l'industrialisation. De 1820 à 1832, il est directeur de l'École normale de Moers (Prusse). Il fonde en 1827 la revue *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht* dont il s'occupera jusqu'à sa mort. Il y défend notamment l'émancipation de la formation des maîtres à l'égard des confessions religieuses. Il publie des manuels scolaires et participe activement aux débats méthodologiques et didactiques. De 1832 à 1847, il dirige l'École normale de Berlin. Il déploie une très grande activité, publie plusieurs ouvrages dont le *Wegweiser zur Bildung von Lehrern*, un guide pour la formation des enseignants paru en 1835 et qui connaîtra un très grand succès, *Die Lebensfrage der Civilisation* (1836–1838) où il prend position sur l'organisation scolaire et les problèmes socio-politiques de son temps; il est également membre (fondateur) d'associations d'enseignants. Après de nombreux avertissements, il est destitué de ses fonctions en 1847 et mis à la retraite en 1850. Il n'en poursuit pas moins ses activités de publiciste, prend part aux travaux de révision de l'organisation scolaire après la Révolution de mars 1848, fonde en 1851 le *Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde* et s'oppose à la reprise en main autoritaire et confessionnelle de l'école en 1854. Il poursuit ce combat comme député au Parlement prussien de 1858 à sa mort, qui survient à Berlin le 7 juillet 1866 (cf. *Adolph Diesterweg, Wissen im Aufbruch*, 1990; Bloth, 1966; Schröder, 1978; Günther, 1984; Hohendorf, Rupp, 1990; Rupp, 1989; Voigt, 1990).

² Diesterweg, *Sämtliche Werke*, 1956–1979, volume IV.

Références bibliographiques

- Adolph Diesterweg, Wissen im Aufbruch* (Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag), Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1990.
- Blankertz Herwig – *Bildung im Zeitalter der grossen Industrie*, Hannover, Schrödel, 1969.
- Bloth Hugo Gotthard – *Adolph Diesterweg, sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1966.
- Congrès international de l'Education populaire* (Bruxelles 1910), Bruxelles, Imprimerie du Progrès, 1911.
- Charbonnel Nanine – *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang, 1989.
- Charbonnel Nanine – *La Tâche aveugle, tome 2: L'important c'est d'être propre*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991.
- Claparède Edouard – *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1906.
- Coq Guy – «Les impasses de la raison pédagogue», *Esprit*, 1991, 4.
- Daguet Alexandre – Chronique bibliographique, *L'Éducateur*, 1874, X, 163–164.
- Diesterweg Friedrich Adolph Wilhelm – *Sämtliche Werke*, Berlin, Volk und Wissen, 1956–1979, Band I–XIV.
- Diesterweg Friedrich Adolph Wilhelm – *Didaktische Regeln und Gesetze*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1970.
- Diesterweg Friedrich Adolph Wilhelm – *Volksbildung als allgemeine Menschenbildung – Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden* (Einleitung von Gert Geissler und Karl-Heinz Günther), Frankfurt a.M., Diesterweg, 1989.
- Friedrich Wilhelm IV, König von Preussen – *Reden, Proklamationen, Botschaften, Erlasse und Ordres seit seiner Thronbesteigung*, Berlin, Allgemeine Deutsche Verlags-Anstalt, 1861.
- Gréard Octave – «La question des programmes», *Revue pédagogique*, 1884, VI(11), 385–403.
- Günther Karl-Heinz – «Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)», *Perspectives*, 1984, 3, 453–459.
- Hohendorf Gerd, Rupp Horst F. (Hrsg.) – *Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1990.
- Hügli Anton – «Pädagogik» in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Sonderdruck aus Band 7, Basel, Schwabe, 1989.
- Neumann Dieter, Oelkers Jürgen – «Verwissenschaftlichung» als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht», *Zeitschrift für Pädagogik*, 1984, 2, 229–252.
- Pécaut Félix – «Adolphe Diesterweg», in: Ferdinand Buisson *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1^{re} éd. 1882; édition abrégée (*Nouveau Dictionnaire de pédagogie*), 1911.
- Reimers Edgar – «Diesterwegs Auseinandersetzung mit den Stiehlschen Regulativen» in: Bernd Fichtner, Edgar Reimers (Hrsg.) *Zur Pädagogik und Didaktik Diesterwegs*, Essen, Die Blaue Eule, 1991, 67–92.
- Rendu Eugène – *De l'Education populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*, Paris, Hachette, 1855.
- Rupp Horst F. – *Fr. A. W. Diesterweg, Pädagogik und Politik*, Göttingen, Zürich, Muster-Schmidt, 1989.

- Société des instituteurs de la Suisse romande – *Rapports et Compte-rendu du V^e Congrès scolaire (Saint-Imier, juillet 1874)*, Saint-Imier, Imprimerie Grossnicklaus, 1874.
- Schröder Wolfgang – *Adolph Diesterweg, Studien zu seiner Wirkungsgeschichte in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M., Diesterweg, 1978.
- Voigt Erwin – *Adolph Diesterweg – Informationen für interessierte Schüler und ihre Lehrer in den 23 Bezirken Berlins*, Berlin, Pädagogisches Zentrum, 1990.

Adolf Diesterweg und die Lehrerbildung

Zusammenfassung

Der unter französischsprachigen Erziehungswissenschaftlern heute kaum bekannte deutsche Pädagoge Adolph Diesterweg (1790–1866) erwarb sich vor hundert Jahren einen Ruf als exemplarische Leitfigur für ein laizistisches Bildungswesen. In seiner Tätigkeit als Direktor von Lehrerbildungsanstalten, vor allem in Berlin, aber auch als Verfasser pädagogischer Schriften setzte er sich mit zahlreichen Problemen des Volksschulwesens auseinander. Eine zentrale Stellung nimmt die Emanzipation der Lehrerschaft aus konfessionellen Zwängen ein; Diesterweg verlangte nach einer Lehrerschaft, die sich nicht von geistlichen Würdenträgern bevormunden liesse. Andererseits wollte er die Lehrer nicht ohne Moral, ohne Kultur, ohne Berufsethos. Das Bild, das er vom Lehrer zeichnet, wie er sein soll, stellt hohe Ansprüche; Diesterwegs Wunschziel in Bezug auf Emanzipation hat mit Laissez-faire nichts zu tun. Trotzdem wurde sein Wirken als Angriff nicht nur auf die religiöse, sondern auch auf die königliche Autorität verstanden. Deshalb wurde er kaltgestellt. Die Auseinandersetzung mit Diesterwegs Werk erweist sich auch heute noch als lehrreich, weil gewisse Aspekte davon nicht ohne Bezug zu Fragen sind, die in der aktuellen Kontroverse zwischen *pédagogistes* und *anti-pédagogistes* aufgeworfen werden.

Adolf Diesterweg and teacher training

Summary

Today, few French-speaking pedagogues are familiar with Adolph Diesterweg (1790–1866) despite the position he reached, one hundred years ago, as an exemplary laic figure. His activities as headmaster of a teachers' training school, especially in Berlin, and his numerous writings led him to be concerned with miscellaneous questions related to the education of the people (the popular school). Among these questions, the primary school teachers' emancipation from the religious confessions is prominent. Diesterweg wants the teachers to be less submitted to the clergy. Nonetheless, he does not want them to lack either morality, culture or professional integrity. The portrait he draws of them

is a demanding one. He dreams of an emancipation which is not *laisser-faire*. However, his work will be promptly assimilated to an attack not only upon religious authority but upon the royal authority as well. And he will be thrust aside. Diesterweg's work is still instructive in the late 20th century, because some of its aspects reflect questions which are raised today within the debates between *pédagogistes* and *anti-pédagogistes*.