

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 669-684.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source

JOHANN FRIEDRICH HERBART

(1776-1841)

Norbert Hilgenheger¹

Dans les pays de langue allemande, le pédagogue Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) eut deux grands successeurs : Johann Friedrich Herbart (1776-1841) et Friedrich Fröbel (1782-1852). Pleins d'enthousiasme juvénile, tous deux commencèrent par suivre le modèle fascinant du philanthrope suisse. Tous deux réussirent ensuite, chacun à sa manière, à dépasser Pestalozzi et à ouvrir à l'action pédagogique des voies nouvelles alliant étroitement la théorie et la pratique.

Pestalozzi est entré dans l'histoire de l'éducation comme le père des orphelins de Stans (Suisse) et le fondateur de la nouvelle école primaire. Outre sa philosophie pédagogique romantique, Fröbel a donné au monde le terme « jardin d'enfants ». Le profil de l'éducateur et penseur pédagogique J. F. Herbart peut lui aussi être esquissé à partir d'un point central marquant, à savoir l'idée de l'instruction éducative. C'est son expérience d'enseignant et d'éducateur qui conduisit Herbart à cette idée majeure de sa théorie pédagogique, véritable trait d'union entre son système philosophique et sa « pédagogie ».

Herbart philosophe

Johann Friedrich Herbart naquit le 4 mai 1776 à Oldenburg, ville du nord de l'Allemagne, et mourut le 11 août 1841 dans la ville universitaire de Göttingen. De 1794 à 1797, il fut à l'université d'Iéna l'élève du philosophe Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814). Cependant, le jeune Herbart prendra rapidement ses distances par rapport à la « théorie de la science » et à la philosophie pratique de son maître. Sur le terrain fertile des contradictions de la pensée idéaliste, il fera germer sa propre philosophie réaliste. Sa vie durant, Herbart restera cependant fidèle à la rigueur intellectuelle de son maître Fichte, essayant à son instar de présenter les éléments les plus importants de sa réflexion sous la forme de « déductions ».

Les principales œuvres philosophiques de Herbart s'intitulent : *Hauptpunkte der Metaphysik* [Éléments essentiels de la métaphysique] (1806) ; *Allgemeine Praktische Philosophie* [Philosophie pratique générale] (1808) ; *Psychologie als Wissenschaft: neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* [La psychologie en tant que science, nouvellement fondée sur l'expérience, la métaphysique et les mathématiques] (1824-1825) et *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen des Philosophischen Naturlehre* [Métaphysique générale avec les premiers éléments d'une philosophie des sciences de la nature] (1828-1829).

Dans sa métaphysique, Herbart reprend la doctrine des monades de Gottfried Wilhelm Leibniz. Prenant en considération les problèmes soulevés par Emmanuel Kant dans la *Critique de la raison pure*, Herbart cherche dans ses déductions métaphysiques à appréhender le réel par les concepts. La métaphysique de Herbart comprend notamment une psychologie minutieusement élaborée qui fait date dans l'histoire de cette discipline. Herbart fut le premier à utiliser avec une logique implacable les méthodes du calcul infinitésimal moderne pour résoudre les problèmes de la recherche philosophique. Selon lui, la psychologie a ses racines dans l'expérience, dans la

métaphysique et dans les mathématiques. Son ambition fut de renouveler pour la psychologie l'exploit qu'Isaac Newton avait accompli pour la physique. Bien que la recherche psychologique empirique du XIX^e siècle ne l'ait pas suivi, la psychologie de Herbart exerça une influence indéniable sur la psychologie empirique de Wilhelm Wundt, par exemple, ou sur la psychanalyse de Sigmund Freud.

La philosophie pratique de Herbart se caractérise par le fait que les jugements moraux sont interprétés comme des jugements esthétiques particuliers. Les jugements moraux prennent position avec approbation ou réprobation sur les manifestations de la volonté. Les idées morales ne sont rien d'autre que des jugements esthétiques sur des manifestations élémentaires de la volonté. Les jugements moraux de la vie quotidienne peuvent être rectifiés, en fonction des idées morales de perfection, de liberté intérieure, de bienveillance, de droit et d'équité.

Herbart exerça principalement ses activités à Berne entre 1797 et 1800, à Brême de 1800 à 1802, à Göttingen de 1802 à 1809, à Königsberg de 1809 à 1833 et de nouveau à Göttingen de 1833 à 1841. En Suisse, Herbart fut précepteur, à Brême il fut chercheur indépendant et donna des leçons particulières, à Göttingen et Königsberg, il fut professeur de philosophie et de pédagogie. Au début de 1809, il fut appelé à Königsberg pour y devenir le deuxième successeur d'Emmanuel Kant. Königsberg voulait avoir un philosophe de haut niveau scientifique qui fût en même temps un technicien de la pédagogie. Tel est l'esprit dans lequel le roi, Frédéric Guillaume III, approuva en ces termes la nomination de Herbart à Königsberg :

« J'approuve d'autant plus volontiers la nomination du professeur Herbart de Göttingen à la chaire de philosophie de notre université qu'il pourra contribuer d'une manière particulièrement utile à l'amélioration du système éducatif selon les principes de Pestalozzi. » (Kehrbach 1897-1912 [K14], p. 13)

L'idée d'instruction éducative

Entre 1802 et 1809, Herbart avait déjà réussi grâce à de nombreuses publications à se faire une réputation non seulement de philosophe, mais encore de pédagogue. En 1802 paraissait *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* [L'idée d'un ABC de l'intuition de Pestalozzi], suivi en 1804 d'*Über die ästhetische Darstellung des Welt als das Hauptgeschäft des Erziehung* [De la représentation esthétique du monde comme objet principal de l'éducation] et, en 1806, d'*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* [Pédagogie générale déduite du but de l'éducation]. La pierre angulaire de la doctrine pédagogique de Herbart, basée sur l'expérience et sur la réflexion philosophique, est l'idée de l'instruction éducative. Comme les praticiens et les théoriciens qui l'ont précédé, Herbart distingue entre éducation (*Erziehung*, latin *educatio*) et instruction (*Unterricht*, latin : *instructio*). L'éducation se préoccupe de former le caractère et d'améliorer l'être humain. L'instruction véhicule une représentation du monde, transmet des connaissances nouvelles, perfectionne les aptitudes préexistantes et fait éclore des capacités utiles. La réforme pédagogique de Herbart révolutionne le rapport entre éducation et instruction. Ainsi est né un nouveau paradigme de la pensée et de l'action pédagogiques.

Avant Herbart, on s'est occupé d'abord séparément de questions d'éducation et d'instruction. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'on s'est occupé de savoir comment l'instruction pouvait s'appuyer sur l'éducation et inversement. Dans sa théorie pédagogique en revanche, Herbart osa subordonner la notion d'« instruction » à celle d'« éducation ». Pour lui, le moyen éducatif le plus efficace n'est pas le recours à la punition ou à l'humiliation par exemple ; une éducation qui puisse à coup sûr être couronnée de succès est celle qui repose sur une instruction adéquate.

L'instruction, dit Herbart, est « l'objet principal de l'éducation ». Ayant réfléchi, ayant appris et ayant expérimenté par lui-même, Herbart s'est convaincu des effets étonnants de l'instruction éducative : l'homme que l'instruction aura doté d'un « intérêt polyvalent » pourra faire

avec aisance tout ce que, « après mûre réflexion », il « voudra » faire. Son idéal moral lui apparaît avec la plus grande netteté et, pour le réaliser, il pourra s'en remettre à son désir d'apprendre davantage et à la « force de son caractère ».

Toute l'activité pédagogique de Herbart, précepteur à Berne, conseiller pédagogique à Brême, professeur de philosophie et de pédagogie aux universités de Göttingen et de Königsberg, et aussi directeur de l'institut pédagogique expérimental rattaché à l'université de Königsberg, est pénétrée de l'idée de l'instruction éducative.

Dans les pages qui suivent, nous tenterons de montrer comment Herbart a progressivement développé cette notion d'instruction éducative et comme cette idée centrale de la philosophie pédagogique de Herbart s'est perpétuée jusqu'à notre époque. Les fils conducteurs biographiques, théoriques et pratico-pédagogiques permettront de tracer un profil mettant en lumière la contribution de Herbart au progrès de la réflexion pédagogique et à la réforme de l'action pédagogique.

La conception de la science pédagogique chez Herbart

En 1797, un camarade suisse de l'université d'Iéna procure à Herbart un poste de précepteur à Berne. Là, Herbart se joint à un cercle d'amis qui, comme lui, accueillent avec enthousiasme les idées pédagogiques de Pestalozzi et cherchent de surcroît à entrer en contact personnel avec lui. Dans un écrit de 1802, Herbart rappelle pour ses lectrices et lecteurs le stage qu'il fit auprès de Pestalozzi :

« Une douzaine d'enfants de cinq à huit ans furent convoqués à l'école à une heure inhabituelle de la soirée ; je craignais de les trouver de mauvaise humeur et de voir échouer l'expérience que j'étais venu observer. Mais les enfants vinrent de très bon gré, et une activité animée se poursuivit régulièrement jusqu'à la fin. » (Herbart, 1982a, p. 65) ».

Herbart décrit ensuite la manière dont Pestalozzi invite les enfants à faire travailler en même temps leur bouche et leurs mains, comment il utilise la récitation collective comme méthode d'apprentissage de l'élocution tout en leur donnant à manier des objets qui doivent faciliter l'apprentissage de l'écriture.

Les connaissances que son expérience a permis au jeune précepteur d'acquérir en Suisse ne sont pas les seules racines de sa doctrine pédagogique. Elles s'accompagnent de réflexions pédagogiques inspirées de Fichte et de Pestalozzi, mais auxquelles un penseur de la stature de Herbart aura tôt fait d'imprimer sa marque personnelle.

Pour Herbart, il existe deux voies convergentes de la réflexion pédagogique. La première, celle de la pensée pédagogique analytique, a pour point de départ l'expérience et les expérimentations personnelles. Elle conduit dans un premier temps à l'empirisme pédagogique et aboutit à la pédagogie philosophique. En suivant cette voie, les notions qui dominent le champ d'expérience du néophyte sont « décantées » au fur et à mesure de leur approfondissement et *précisées* par un raisonnement philosophique progressif. La réflexion pédagogique de ce type réduit la philosophie à un état de dépendance, ne serait-ce que partielle, par rapport à la pédagogie.

La seconde voie, celle de la pensée spéculative et synthétisante, part des principes d'un système philosophique préétabli et aboutit, en le développant, à une doctrine pédagogique théorique et pratique. De la sorte, la pédagogie devient, à l'inverse, tributaire de la philosophie et en particulier de la psychologie et de l'éthique.

Dans ses publications pédagogiques, le jeune Herbart aura donné, à quelques rares exceptions près, la préférence au cheminement pédagogico-analytique. Dès que, vers le milieu de sa vie, il aura mis au point et formulé les grandes lignes de son système philosophique, Herbart mettra le raisonnement spéculatif et synthétisant au premier plan. Toutefois, Herbart ne parvint pas à

parachever la présentation de sa philosophie de l'éducation dans sa totalité.

Qu'il emprunte l'une ou l'autre des voies de la réflexion pédagogique, Herbart évoque à la fois les « buts » et les « moyens » de l'éducation. Il examine les buts sous l'angle de l'éthique alors que les moyens sont étudiés dans une perspective psychologique. Dans la *Pédagogie générale*, son œuvre pédagogique maîtresse datant de 1806, Herbart décrit comme suit cette consubstantialité dont les deux approches doivent également tenir compte :

« La réflexion pratique sur l'intention qui doit guider l'éducateur dans son œuvre, et qui pour le moment comporte des règles de conduite que nous devrions choisir en fonction des connaissances acquises jusqu'à présent, constitue pour moi la première moitié de la pédagogie. Elle devrait s'accompagner d'une deuxième où la possibilité de l'éducation serait exposée théoriquement et présentée comme limitée en raison de la variabilité des circonstances. » (Herbart 1982b, p. 22)

S'il avait été parachevé, le système pédagogique de Herbart se composerait donc de deux parties se rattachant respectivement à l'éthique et à la psychologie. Les deux parties peuvent être développées aussi bien analytiquement (en partant de l'expérience pédagogique) que synthétiquement (en partant des principes philosophiques). Le raisonnement analytique et le raisonnement synthétique convergent vers un même point.

La genèse de l'idée d'« instruction éducative »

La doctrine de l'instruction éducative comprend elle aussi deux parties et peut être présentée sous un double aspect. Les objectifs de l'instruction éducative sont traités dans la partie consacrée à l'éthique ; le texte de référence est la *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation*, qui date de 1806.

Les moyens éducatifs, et en particulier l'instruction, font l'objet de la partie psychologique. Là les textes de référence sont un écrit de jeunesse intitulé *De la représentation esthétique du monde comme objet principal de l'éducation* et les *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie*, que Herbart écrivit en 1832, mais qui ne furent publiées qu'après sa mort.

L'éthique nous montre comment les réflexions initialement confuses sur les objectifs de l'éducation peuvent être précisées à la lumière des idées morales. La vertu « Force morale du caractère » est selon Herbart le but suprême de l'éducation. Quant à la psychologie, elle permet de répondre à la question de savoir comment l'éducation est possible alors qu'elle a pour tâche paradoxale d'amener l'élève à agir de manière autonome en exerçant sur lui des influences déterminées « de l'extérieur ». La réponse de Herbart à la question des raisons pour lesquelles l'éducation est possible peut se résumer dans la formule suivante : l'éducation n'est possible qu'en tant que formation d'un esprit jugé préalablement formable, c'est-à-dire sur la base d'une instruction adéquate.

Le raisonnement analytique de Herbart se fonde sur l'expérience et l'expérimentation. L'expérience acquise par le jeune précepteur dans la famille du bailli Steiger à Berne l'a incité à penser le but de l'éducation à la lumière des idées morales. Il se sentit en outre contraint non seulement d'examiner la possibilité de l'éducation d'un point de vue théorique, mais encore d'apporter la preuve pratique qu'il est vraiment possible d'« éduquer par l'instruction ».

La tâche du précepteur Herbart consistait non seulement à *instruire* trois garçons âgés de quatorze, dix et huit ans dans les langues anciennes, l'histoire, les mathématiques et les sciences naturelles, mais également à les « éduquer ». Les « Rapports à Monsieur Karl Friedrich Steiger » (Herbart 1982a, p. 19 et suiv.) révèlent bien la contribution que les relations de Herbart avec ses élèves ont apportée à la formation du concept d'« instruction éducative ».

Au début, Herbart avait essayé d'exercer une influence directe sur le développement du caractère de ses élèves. Bientôt cependant, il constata que, du moins auprès de Ludwig âgé déjà de 14 ans, il n'avait pas le succès escompté. Il en tira la conclusion qu'il lui fallait désormais « miser sur l'entendement de Ludwig » (Herbart 1982a, p. 23). C'était la seule façon de conjurer le danger de voir les dispositions nullement mauvaises de Ludwig se figer en un « égoïsme avisé, raisonné et opiniâtre ». Suit alors une formulation que l'on peut considérer comme la première description de l'instruction éducative. Chez Ludwig, le seul ressort sur lequel on puisse encore jouer pour former son caractère est « son entendement en tant que capacité *passive* d'appréhender ce qu'on lui présente lentement après l'avoir bien préparé et l'espoir que cette faible étincelle fera un jour jaillir la réflexion autonome *active* et l'aspiration à vivre conformément à ses enseignements ! » (Herbart 1982a, p. 23)

L'instruction éducative que le jeune précepteur adresse à l'entendement de ses élèves avait deux composantes principales : l'une esthétique et littéraire, l'autre mathématique et scientifique (« la poésie et les mathématiques » comme il disait pour simplifier). Herbart a inculqué à ses élèves

des capacités linguistiques étonnantes ainsi qu'une excellente connaissance de l'histoire et de la littérature de l'Antiquité. Il leur a donné un bagage mathématique solide et même, fait extraordinaire pour l'époque autour de 1800, une initiation aux méthodes expérimentales des sciences de la nature qui se constituaient alors. Mais cette instruction n'était pas éducative du seul fait que Herbart a toujours subordonné les multiples buts de l'enseignement esthétique et littéraire et de l'enseignement mathématique et scientifique à la formation du caractère. Herbart a surtout éduqué en faisant délibérément de son enseignement le moyen essentiel de l'éducation morale.

L'instruction vise d'abord à faire convenablement « comprendre » le monde et les hommes. Cette « compréhension du monde », guidée par l'enseignement n'est cependant pas au seul service de la transmission de connaissances et de la formation d'aptitudes et de qualifications ; elle est en priorité au service de la « prise de conscience morale » et du « renforcement du caractère ». Par l'instruction, on exerce une influence sur la formation du caractère. Herbart distingue quatre étapes de l'éducation morale allant de la compréhension du monde au comportement moral : « ...les idées se muent en émotions qui se muent à leur tour en principes et en façons d'agir. » (Herbart 1982b, p. 23)

Dans un passage ultérieur de la « Pédagogie générale », il est question des quatre étapes que sont le « jugement moral », la « chaleur morale », la « décision morale » et la « discipline morale » (Herbart 1982b, p. 108).

Ce cheminement de l'éducation morale trouve sa justification dans la psychologie de Herbart qui l'emporte sur la psychologie plus ancienne des facultés. Herbart ne considère plus la connaissance, la sensibilité et la volonté comme des facultés ou des forces indépendantes. Pour lui, la volonté et la sensibilité ont au contraire leur siège dans l'esprit. La force de volonté et la constance du comportement sont considérées comme des phénomènes qui s'expliquent par la stabilité des structures cognitives. Inversement, le manque de sérieux et l'incohérence du comportement sont dus au fait que des contextes de comportement de même type reçoivent des interprétations différentes. La stabilité de la volonté humaine est par conséquent fonction d'un horizon cognitif structuré.

Sur la toile de fond de cette théorie psychologique, l'instruction apparaît comme le seul moyen prometteur de tremper durablement le caractère. Toutefois, l'instruction éducative n'est prometteuse de succès que si sa *méthodologie* respecte l'individualité de l'élève. C'est donc sur la méthodologie de l'instruction qu'il faut placer les plus hautes ambitions. Une multitude de connaissances, d'aptitudes et de talents utiles doivent être transmis de telle manière que les qualifications ainsi acquises soient le fondement et l'instrument de la vertu.

Herbart a résolu le problème de la méthode pédagogique en se fondant sur sa doctrine psychologique de « l'intérêt ». Quoique d'une intensité moindre, l'intérêt est, tout comme le désir, considéré comme une activité spirituelle. L'intérêt crée les premiers liens entre le sujet et l'objet et détermine ainsi l'« horizon » de l'homme comme le champ de ce qu'il perçoit ou ne perçoit pas du monde. Contrairement au désir, qui peut être augmenté par l'intérêt, l'intérêt ne dispose pas encore de ses objets.

Herbart définit la structure idéale de l'intérêt par le terme de « polyvalence ». L'intérêt se forme lorsque le sujet appréhende une « multiplicité » d'objets « en profondeur » et relie entre elles les traces que ces approfondissements ont laissées dans sa mémoire pour une « remémoration » globale. Un intérêt dont aucune facette n'aura été développée reste à l'état brut. Un intérêt dont seules quelques facettes isolées se développent reste « unilatéral ». L'intérêt polyvalent est celui où toutes les facettes s'harmonisent et forment un tout. Ce tout ne doit pas varier selon les individus. Au contraire, les intérêts respectifs multiples doivent s'harmoniser de telle façon que chaque individu soit réceptif à toutes les formes d'activité qui caractérisent l'homme en tant qu'être spirituel.

Avec cette notion d'intérêt polyvalent, Herbart rejoint la conception de l'humanisme courante à son époque. La formation de l'intérêt polyvalent est une formation à l'humanisme.

Herbart mentionne six orientations de l'esprit humain (de l'humanisme) : dans le domaine de

la *connaissance*, il distingue un intérêt empirique, un intérêt spéculatif et un intérêt esthétique ; dans celui des *relations humaines* (« sympathie »), il oppose l'intérêt porté aux individus à l'intérêt social et à l'intérêt religieux. Avec sa formule de l'« intérêt polyvalent », Herbart a traduit l'expression consacrée de son époque « développement harmonieux des forces humaines » dans le langage de sa psychologie.

L'intérêt pour l'instruction éducative présente une grande importance d'un double point de vue. D'une part, cet intérêt « polyvalent » est un objectif intermédiaire extrêmement important de l'instruction éducative. En effet, seul un intérêt polyvalent peut conférer à la volonté cette aisance intérieure nécessaire sans laquelle l'homme cultivé ne saurait entreprendre ce que son jugement lui fait vouloir entreprendre. D'autre part, l'intérêt n'a pas seulement un rôle d'objectif, il est aussi moyen : il est la seule force d'impulsion qu'admettre l'instruction éducative. Car seul un intérêt permanent permet d'élargir sans cesse et sans effort le cercle des idées, d'explorer le monde et de stimuler une sympathie chaleureuse pour le sort d'autrui. Il s'ensuit que le « péché capital de l'enseignement » est l'ennui.

Nous avons dit que l'instruction éducative englobait « poésie et mathématiques ». L'enseignement de la littérature a pour fonction de susciter un intérêt vivant pour les sentiments d'autrui. Au début, l'enseignement a en particulier pour mission de présenter aux yeux des enfants, sur la base de la poésie, des rapports humains aussi simples que possible. En présence d'un intérêt suffisant pour les langues anciennes, Herbart commençait la formation esthético-littéraire par la lecture d'Homère, et notamment de l'Odyssée. Cependant, cette initiation aux langues anciennes lui servait d'abord à présenter les rapports humains et, ensuite seulement, à enseigner la langue.

L'initiation aux mathématiques était elle aussi orientée, bien que ce fût loin d'être son but exclusif, vers la formation du caractère. Dans son traité de 1802, *L'idée d'un ABC de l'intuition de Pestalozzi*, Herbart esquissa non seulement un programme d'initiation aux mathématiques ultramoderne pour son époque, mais répondit également à la question de savoir en quoi « l'enseignement » des mathématiques doit contribuer à « l'éducation ». Ce n'est pas pour leur seule utilité pratique ou leur importance technologique que les mathématiques doivent figurer au programme, mais surtout parce qu'elles sont un moyen d'exercer l'attention. Le comportement moral exige tout particulièrement que l'on prête une attention soutenue aux sentiments d'autrui. La disposition à l'attention ne doit cependant pas être développée au contact des objets de l'art ou de la littérature. En effet, si les exercices d'attention portaient sur les rapports humains, ils détruiraient tout sentiment de sympathie pour les personnages présentés ; pour la même raison, l'instruction religieuse ne constitue pas un cadre convenant aux exercices d'attention.

En 1804, Herbart complète la deuxième édition de *L'idée d'un ABC de l'intuition de Pestalozzi* par un texte intitulé *De la représentation esthétique du monde comme objet principal de l'éducation*. Le titre même de cet écrit indique que c'est une fois encore d'instruction éducative qu'il s'agit avant tout : l'objet principal de l'éducation est la « représentation esthétique du monde », c'est-à-dire un enseignement de la littérature, de l'art et de l'histoire dont les contenus doivent être présentés de manière à permettre un enchaînement des idées, des sentiments, des principes et des actes. Alors que l'enseignement des mathématiques prédispose à la conception théorique du monde, celui de la littérature, de l'art et de l'histoire doit rendre capable d'appréhender esthétiquement le monde : « Une telle représentation du monde, de *toutes* ses parties et de *toutes* les époques connues, visant le cas échéant à oblitérer les mauvaises impressions d'un entourage défavorable, pourrait à bon droit être tenue pour le principal objet de l'éducation à laquelle la discipline, qui éveille le désir tout en le domptant, ne servirait que de préparation nécessaire. » (Herbart 1982a, p. 115)

L'idée de l'instruction éducative, que Herbart développera dans sa *Pédagogie générale* de 1806, est *complémentaire* de celle de la « représentation esthétique ». Herbart n'exclut pas la possibilité, voire l'utilité, d'un enseignement *non éducatif*. Dans la *Pédagogie générale*, il affirme toutefois : « Et je l'avoue, je ne puis concevoir l'éducation *sans l'instruction* ; de même qu'inversement, du moins dans ce livre, je ne reconnais point d'instruction qui ne soit éducative. » (Herbart 1982b, p. 22)

Dans sa *Représentation esthétique*, Herbart avait démontré qu'une éducation sans instruction est en règle générale vouée à l'échec. Dans sa *Pédagogie générale*, il précisera les traits de l'enseignement qui permet d'atteindre à coup sûr les objectifs de la formation du caractère. L'instruction éducative s'appuie sur la curiosité naturelle de l'enfant, c'est-à-dire sur l'intérêt qu'il porte au monde et à ses semblables. Elle met à profit les acquis de l'apprentissage antérieur dont l'enfant est porteur. L'instruction viendra uniquement parfaire ce bagage préexistant. Parfois, elle cherche à le compléter par de « simples » représentations (« enseignement purement descriptif ») ; mais l'instruction a également pour mission de disséquer ce qui a déjà été appris (« enseignement analytique ») ; elle doit alors surtout permettre d'élaborer à partir d'éléments donnés de nouveaux ensembles conceptuels (« enseignement synthétique »).

Dans un texte de circonstance de 1818 intitulé *Évaluation pédagogique des classes scolaires*, Herbart fait à nouveau un excellent exposé sur les caractéristiques de l'instruction éducative. Celle-ci se distingue de l'enseignement traditionnel aussi bien par le choix de ses objectifs que par celui de ses moyens. L'enseignement traditionnel avait pour but d'inculquer à l'élève un maximum de connaissances et de savoir-faire utiles. Son objet principal était « l'entraînement » et la « qualification » de l'apprenti » (Herbart 1982c, p. 91). L'instruction éducative, quant à elle, fait une place essentielle à ce qui avait été jusqu'alors considéré dans le meilleur des cas comme l'une des motivations de l'étude, à savoir l'intérêt :

« Certes, le maître doit, selon un précepte bien connu, chercher à intéresser les élèves à ce qu'il leur enseigne. Seulement ce précepte est en général défini et perçu comme si l'étude était la fin et l'intérêt le moyen. J'inverse quant à moi ce rapport. Les études doivent servir à faire naître l'intérêt pour leur objet. Les études sont appelées à ne durer qu'un temps alors que l'intérêt doit subsister pendant la vie entière. » (Herbart 1982c, p. 97)

Cet intérêt qui persiste toute la vie devient alors un moyen d'accéder à une fin plus haute : il ne sert pas seulement de base à l'acquisition de telle ou telle aptitude ou faculté, mais encore et surtout à « consolider le caractère moral » (Herbart 1982c, p. 99), finalité suprême de l'éducation.

Herbart définit, on le sait, la structure de l'intérêt, objectif vers lequel doit tendre l'instruction, comme une « polyvalence de l'intérêt ». La formation à l'humanisme est une formation à la plénitude de la vie spirituelle et, partant, à la polyvalence de l'intérêt :

« C'est dans l'harmonie des intérêts que réside la culture polyvalente. Celle-ci n'est pas l'apanage de l'homme qui a parcouru le monde par terre ou par mer. Il pourrait s'en être lassé ; et ce sont justement le dégoût des choses et des occupations et le spleen qui constituent cette dépravation et cette indifférence qui sont l'adversaire, voire l'ennemi le plus farouche, de la culture et de l'intérêt. La santé de la vie spirituelle exige calme et disponibilité ; or les deux se trouvent dans l'intérêt : plus celui-ci sera varié et opiniâtre, plus sera grande la richesse de la vie spirituelle. Quiconque entendra autre chose par le mot *culture* pourra conserver son vocabulaire, mais ses idées devront être bannies de la pédagogie. » (Herbart 1982c, p. 99)

Bien que considéré comme but de l'apprentissage par l'instruction éducative, l'intérêt conserve sa fonction de moyen et s'en trouve même valorisé. Seul en effet un enseignement intéressant peut contribuer à développer l'intérêt. L'entraînement et les qualifications peuvent s'obtenir par la contrainte ou par l'autodiscipline, le développement de l'intérêt polyvalent ne peut qu'être le fruit d'une motivation intérieure. L'intérêt de l'élève est le fil d'Ariane le long duquel l'instruction éducative avance régulièrement :

« A tout moment, la psyché de l'élève progresse dans une certaine direction et à une certaine vitesse. Tel est l'effet de l'enseignement dispensé jusqu'au moment présent, et cela indique au maître dans quelle direction et à quelle vitesse il doit désormais continuer à aller de l'avant. » (Herbart 1982c, p. 101)

Le séminaire pédagogique de Königsberg

Les considérations pédagogiques de Herbart sont d'autant plus convaincantes qu'elles ont constamment le souci de se nourrir de références à l'expérience pratique. La *Pédagogie générale* de 1806 repose sur l'expérience du précepteur qui, même après avoir quitté Berne, se remettra toujours à l'épreuve dans son enseignement privé. Le point de vue d'un précepteur est cependant différent de celui d'un maître d'école. Il se pourrait que l'instruction éducative donne d'excellents résultats dans un cadre familial alors qu'elle échouerait dans les conditions plus difficiles de la vie scolaire. N'était-il pas trop audacieux de placer l'idée de l'instruction éducative au centre d'une pédagogie « générale » ? Le seul moyen de réfuter l'objection consiste à montrer par l'expérience qu'une instruction éducative « scolaire » peut elle aussi réussir.

Lorsqu'il accepta en 1809 l'invitation que lui adressait l'université de Königsberg, Herbart exprima le désir de ne pas donner seulement des cours de philosophie et de pédagogie, mais de fonder aussi une petite école expérimentale :

« Parmi mes occupations, l'enseignement de la pédagogie me tient tout particulièrement à cœur. Mais celle-ci exige plus qu'un simple enseignement ; il faut aussi qu'elle fasse l'objet de démonstrations et d'exercices. En outre, je voudrais prolonger la série des expériences que j'ai pu faire dans ce domaine depuis près de dix ans. C'est pourquoi j'envisage déjà depuis un certain temps de donner moi-même chaque jour une heure d'enseignement à un petit groupe de garçons dûment choisis en présence de jeunes hommes qui seraient familiarisés avec ma pédagogie et qui pourraient petit à petit s'essayer, devant moi, à prendre le relais et à poursuivre ce que j'aurais commencé. Ainsi seraient progressivement formés des maîtres dont la méthode devrait se perfectionner grâce à l'observation mutuelle et à l'échange des expériences. Etant donné qu'un programme n'est rien sans maîtres, et par là j'entends des maîtres pénétrés de l'esprit de ce programme et ayant acquis la maîtrise de la méthode, une petite école expérimentale telle que je l'imagine pourrait être la meilleure préparation à un dispositif futur de plus grande envergure. Selon le mot de Kant, des écoles expérimentales d'abord, des écoles normales ensuite. » (Herbart 1982c, p. 11)

La proposition de Herbart fut accueillie favorablement par la Prusse de 1809 : la réforme du système éducatif était considérée comme faisant partie intégrante de la réforme de tout le système politique qui venait d'être entreprise. Par des réformes intérieures, on s'efforçait de compenser les pertes que Napoléon avait infligées à la Prusse à la bataille d'Iéna et d'Auerstedt le 14 octobre 1806.

La réforme éducative prussienne fut menée vigoureusement en 1809 et 1810 par Wilhelm von Humboldt. Aussi attendait-on de Herbart à Königsberg une contribution substantielle à la formation des maîtres dont on avait un besoin urgent. Herbart lui-même espérait trouver là un champ d'action beaucoup plus vaste. Il envisageait son activité expérimentale comme la base possible d'un « dispositif futur de plus grande envergure ». Pour lui, le concept de l'instruction éducative devait devenir l'idée maîtresse d'une « réforme véritable et durable de l'instruction publique » (Herbart 1982c, p. 89).

A Königsberg, Herbart put installer un institut didactique dans un cadre au début fort modeste. Cet institut avait pour mission de contribuer à la formation de professeurs de « gymnase » (lycée) par des exercices didactiques fondés sur la pédagogie de Herbart. A vrai dire, Herbart aurait souhaité y adjoindre dès le début un petit internat, mais, comme les moyens financiers disponibles étaient restreints, il dut se contenter pendant plusieurs années d'un institut didactique sans élèves à demeure.

Ce n'est qu'en 1818 que les circonstances devinrent plus favorables : grâce à une subvention de l'État, Herbart put acquérir une maison suffisamment grande pour y loger un petit groupe de pensionnaires. Les cours étaient donnés à l'école expérimentale contiguë à la maison. Herbart tenait à apporter la preuve que, grâce à sa méthode, ses élèves pensionnaires recevaient non seulement une instruction mais également une éducation.

L'enseignement dispensé à l'école expérimentale suivait pour l'essentiel le programme auquel Herbart s'était déjà tenu quand il était précepteur : l'instruction éducative englobait les deux grandes branches de l'enseignement poétique et de l'enseignement mathématique. Pour la première,

le point de départ était là encore *L'Odyssée* d'Homère et l'exploration de la littérature, grecque d'abord, puis latine. L'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles débutait par des exercices de perception. Venaient ensuite la géométrie, l'algèbre, la théorie des logarithmes et enfin le calcul différentiel et intégral. Sur ces deux branches venaient se greffer la religion, les récits historiques, la grammaire, la géographie et les sciences naturelles.

Le 19 mai 1823, Herbart fait savoir à Berlin qu'il considère « sa méthode comme étant maintenant tout à fait au point » (Kehrbach 1897 – 1912 [K 14] p. 200). Il l'a élaborée « dans l'espoir d'une application future généralisée dans les gymnases ». Quoique destinée surtout aux têtes les mieux faites, elle promettait néanmoins d'améliorer la « pédagogie erronée des gymnases ». Celle-ci était erronée surtout, aux yeux de Herbart, parce qu'elle ne faisait pas appel à l'intérêt de l'élève ni en tant que force d'impulsion ni en tant qu'objectif du progrès scolaire, parce que l'enseignement des langues anciennes insistait trop sur la forme et trop peu sur les contenus et parce que l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles était trop réduit. Dans l'ensemble, Herbart pense avoir apporté la preuve que sa méthode était indépendante de sa personne et que, même dans les conditions plus difficiles d'un enseignement public à vrai dire réformé, elle pourrait être mise en pratique.

La méthode développée était expressément destinée aux lycées. Mais Herbart avait également réfléchi à l'organisation du système éducatif tout entier. Il est l'avocat déterminé d'une structure verticale à trois piliers : le lycée (Gymnasium), l'école primaire supérieure (Bürgerschule, appelée aussi école principale) et l'école élémentaire (appelée aussi petite école). Les trois piliers contribuent à l'unité d'un système parce que dans chacune des trois branches, on pratique l'instruction éducative. La vertu, but de l'éducation, garantit l'unité du système scolaire.

Les trois branches du système scolaire se distinguent toutefois nettement par les efforts qu'elles exigent des élèves. Alors que l'école élémentaire se limite à l'essentiel, l'école primaire supérieure exige un effort accru notamment en mathématiques et en sciences. Pour l'enseignement de la littérature, l'école primaire supérieure de Herbart se distingue du lycée en ce qu'elle renonce aux langues anciennes. Selon Herbart, l'instruction éducative qui part d'une langue ancienne fait un détour qu'il recommande néanmoins vivement pour les esprits les plus brillants. Le programme du lycée ne se borne pas à éduquer, il doit permettre d'acquérir une excellente culture philologique. Le caractère aristocratique du lycée tel que le conçoit Herbart est indéniable. Toutefois Herbart attache beaucoup d'importance à ce que le passage d'une branche à l'autre soit très souple si bien qu'il serait faux de considérer Herbart comme le théoricien d'un système scolaire de classe.

Les idées réformatrices de Herbart ne purent pas s'imposer dans la Prusse de l'époque. La Restauration eut raison de l'élan réformateur qui avait prévalu de 1809 à 1813. On était certes tout disposé à recruter les professeurs à la formation desquels Herbart avait contribué, mais ceux-ci devaient se plier à des programmes qui avaient été conçus selon des principes différents des siens. On n'envisageait plus, si tant est qu'on l'eût jamais fait, de réformer les programmes scolaires dans l'esprit de l'instruction éducative. Aussi la méthode mise au point par Herbart pour les lycées ne fut-elle jamais adoptée à l'échelle nationale.

Un système inachevé

Après avoir achevé ses principaux ouvrages philosophiques déjà mentionnés, Herbart pensa avoir trouvé la base scientifique qui lui permettrait de résoudre également les problèmes fondamentaux de la pédagogie. Dans un rapport adressé à Berlin le 1^{er} mai 1831, il écrit :

« Ma pédagogie n'est qu'un petit compendium qui par endroits manque de clarté. Si la pédagogie avait été l'objet principal de mon activité officielle, j'aurais pu depuis longtemps exposer mes idées par le détail. Or, pour moi, la pédagogie n'a jamais été qu'une application de la philosophie. Je ne pouvais donc pas en poursuivre la présentation avant d'avoir achevé et publié des travaux spéculatifs plus importants. » (Kehrbach 1897-1912 [K15], p. 36)

Écrite plus tardivement, *Umriss pädagogischer Vorträge* [Esquisse de leçons pédagogiques], publiée en 1835 et rééditée en 1841, reprend et complète les deux aspects de l'instruction éducative que Herbart avait développés respectivement dans *La représentation esthétique* et la *Pédagogie générale*. Le premier de ces deux ouvrages abordait la problématique de l'instruction éducative dans le cadre d'une réflexion « théorique », le second dans celui d'une réflexion « pratique ». *L'Esquisse de leçons pédagogiques* ne se limite pas à des *considérations* isolées et, forcément incomplètes. Elle révèle la conception globale de la pédagogie que Herbart avait exposée dans son introduction à la *Pédagogie générale* mais qu'il n'avait développée qu'à moitié dans cet ouvrage essentiel du début de sa carrière. Ainsi, Herbart relie *L'Esquisse* à la *Pédagogie générale* en mettant en regard l'instruction éducative qu'il préconise et d'autres formes d'enseignement :

« Celui qui apprend pour gagner sa vie et faire son chemin ou pour se divertir ne se pose pas la question de savoir si, en tant qu'homme, il en deviendra meilleur ou pire. Tel qu'il est, il a l'intention d'apprendre ceci ou cela, que le but soit bon, mauvais ou indifférent, et il se satisfera de tout maître qui lui inculquera les savoir-faire requis *tuto, cito, iucunde*. Ce n'est pas de cette instruction qu'il s'agit ici, mais uniquement de l'instruction éducative. » (Herbart 1982c, p. 180)

Le texte poursuit avec la définition du fondement de l'instruction éducative qui avait déjà été exposé dans la *Pédagogie générale* et avec une description de la polyvalence de l'intérêt et de la force de caractère, de la moralité qui fait partie de la finalité de l'éducation (Herbart 1982c, p. 180 et suiv.). En outre, *L'Esquisse* aborde les problèmes de méthode que pose l'enseignement de certaines matières ainsi que les obstacles qui pourraient mettre en péril le succès de l'instruction éducative

(Herbart 1982c, p. 245 et suiv.).

L'Esquisse de leçons pédagogiques englobe tous les aspects de la « science de l'éducateur » que Herbart avait conçue dans l'introduction à la *Pédagogie générale* (Herbart 1982b, p. 22). Elle aborde jusqu'aux problèmes didactiques relatifs aux différentes matières enseignées (de « la science de communiquer »), dont le traitement avait jusqu'alors été réservé aux monographies concernant les différents outils pédagogiques (Herbart 1982b, p. 23). Malgré cela, *L'Esquisse* ne va pas au-delà de ce que promet son titre choisi avec précision : renonçant à la discussion approfondie souhaitable, Herbart se borne à esquisser des problèmes et des ébauches de solutions. Une description de la pédagogie correspondant pleinement au plan tracé dans l'introduction à la *Pédagogie générale* restait à faire. Le temps manquera à Herbart pour mener à bien cette présentation d'ensemble de sa pédagogie.

La fortune des idées de Herbart

Lorsque Herbart mourut le 14 août 1841, il n'avait pas encore atteint les objectifs de son œuvre scientifique qu'il considérait comme les plus importants. Il avait certes réussi à élaborer son système philosophique et à mettre au point sa méthode pédagogique sur le plan théorique et pratique, mais ses ouvrages philosophiques majeurs n'avaient pas eu le retentissement espéré. Herbart regrettait en particulier que sa psychologie mathématique eût été presque entièrement ignorée par ses collègues philosophes.

Herbart pédagogue paraissait lui aussi avoir échoué encore qu'il pût se féliciter de la reconnaissance de nombreux élèves. En effet, il ne parvint jamais à faire reconnaître sa doctrine de l'instruction éducative par un large public. Nulle part on n'essaya de réformer les programmes scolaires, voire un système scolaire, à l'échelon d'une province conformément aux principes de l'instruction éducative.

Il est d'autant plus surprenant de voir qu'après la mort de Herbart sa pédagogie a profondément marqué les orientations d'un mouvement pédagogique auquel on donna le nom de herbartianisme. Celui-ci s'implante et se développe au sein des universités de Leipzig et d'Iéna ainsi qu'à Vienne et contribue de manière décisive à la formation du groupe professionnel montant des instituteurs. C'est alors que naissent des associations et des revues qui cultivent la pédagogie de Herbart. Il convient de mentionner en particulier l'Association de pédagogie scientifique, fondée à Leipzig en 1868, et sa revue annuelle. On ne compte bientôt plus les publications sur la philosophie et la pédagogie de Herbart. Le herbartianisme se répand également à l'étranger. C'est ainsi qu'en 1895 la *Pédagogie générale* paraît à Paris en traduction française et en 1898 à Londres et à Boston en traduction anglaise.

Peu à peu, la réforme pédagogique du début du XX^e siècle évincera le herbartianisme, et la pédagogie d'Herbart fut alors presque menacée de tomber dans l'oubli. L'influence que Herbart et ses adeptes exercèrent sur certains réformateurs pédagogiques de la première heure est certes indéniable, mais ce n'est pas seulement en Allemagne que la réforme pédagogique du système scolaire fut élaborée comme devant être à l'opposé du herbartianisme. Comme on ne connaissait plus le premier Herbart, on pouvait voir en lui le champion d'une « école livresque » où les élèves ne jurent que par les paroles du maître sans pouvoir accéder à une expérience propre. On reproche à Herbart d'avoir voulu former les esprits de l'extérieur en leur inculquant des contenus éducatifs venus de l'extérieur (voir, par exemple, John Dewey, *Democracy and Education*, chap. 6). Herbart aurait de ce fait méconnu la présence des fonctions actives chez l'homme. Les objections de ce genre, justifiées face aux excès du herbartianisme, menacèrent de jeter le discrédit que Herbart lui-même. Sa doctrine de l'instruction éducative était devenue incompréhensible. On avait oublié que l'instruction éducative tenait l'expérience de l'élève pour une fonction centrale et l'intérêt de l'élève, signe de son activité intellectuelle propre, non seulement pour le but, mais encore pour le moyen le plus important de l'instruction éducative.

Les vraies différences entre la pédagogie réformatrice de Herbart et celle qui eut cours entre 1900 et 1950 se situent à un niveau bien plus profond que ne voulurent le faire croire les détracteurs malavisés de Herbart. Les notions d'expérience et d'activité propre s'étaient complètement transformées dans l'intervalle et les rapports entre l'individu, la communauté et la société avaient subi une mutation profonde. C'est en ce sens que la pédagogie de J. Dewey par exemple est effectivement par bien des aspects diamétralement opposée à celle de Herbart.

Depuis 1950 environ, on assiste en Allemagne et dans quelques pays voisins à une renaissance de l'engouement pour Herbart. Ses protagonistes ont pris leurs distances par rapport à l'image déformée que les tenants du herbartianisme ont donnée de Herbart et de sa doctrine originelle et ils veulent retrouver le chemin du « Herbart vivant » (H. Nohl). Le moyen d'y parvenir consisterait à renoncer à la philosophie de Herbart en tant que fondement déductif de sa pédagogie. On devrait au contraire considérer la pédagogie comme une science relativement indépendante de la philosophie. Cette conception de la pédagogie avait déjà été soutenue par Herbart.

Les recherches les plus récentes sur Herbart estiment indéfendable la distinction entre un Herbart pédagogue *vivant* et un Herbart philosophe *périmé*. En la replaçant dans le contexte de l'histoire des idées, elles entendent présenter la pédagogie de Herbart comme faisant partie intégrante de sa philosophie, pour tirer ainsi profit de ses enseignements. Cette approche permettrait de mettre en lumière l'actualité de la pédagogie de Herbart. C'est ainsi que les hommes d'aujourd'hui doivent apprendre à se forger un comportement nouveau dans leurs rapports avec eux-mêmes et avec la nature en fonction d'un examen judicieux de la situation.

Le problème peut être appréhendé parfaitement avec les conceptions de Herbart. Toutefois, l'abîme qui sépare l'époque actuelle des décennies qui suivent la Révolution française interdit de vouloir résoudre le problème d'aujourd'hui dans l'esprit d'un néo-herbartianisme. Herbart voulait rendre l'humanité meilleure grâce à l'instruction, c'est-à-dire grâce à une certaine représentation du monde. Déjà dans les circonstances de son époque, la voie de l'éducation qui devait conduire des idées aux sentiments et de ceux-ci aux principes et aux actes a toujours été semée de dangers. Ce que Herbart peut enseigner aux hommes d'aujourd'hui, c'est de réfléchir à la question de savoir pourquoi, dans les circonstances actuelles, la formation du caractère ne peut plus passer par cette voie selon les modalités qu'il avait préconisées.

Note

1. *Norbert Hilgenheger (Allemagne)*. A entrepris des études au parcours très varié (pédagogie, philosophie, mathématiques et physique) aux universités de Cologne et de Vienne ; de 1968 à 1981, enseigne la philosophie et la pédagogie aux universités de Cologne et de Wuppertal ; depuis 1981, professeur de pédagogie historique et systématique à l'université de Cologne. Il est l'auteur, entre autres, de *Herbarts 'Allgemeine Pädagogik' als praktische Überlegung. Eine argumentationsanalytische Interpretation* [La « pédagogie générale » de Herbart comme réflexion pratique : interprétation analytique de ses arguments] (sous presse).

Références

- Herbart, J. H. 1982a. *Pädagogische Schriften. Erster Band : Kleinere pädagogische Schriften* [Écrits pédagogiques. Volume 1 : Écrits pédagogiques mineurs]. Sous la direction de Walter Asmus. Stuttgart.
- . 1982b. *Pädagogische Schriften. Zweiter Band : Pädagogische Grundschriften* [Écrits pédagogiques. Volume 2 : Écrits pédagogiques essentiels]. Sous la direction de Walter Asmus. Stuttgart.
- . 1982c. *Pädagogische Schriften. Dritter Band : Pädagogische-didaktische Schriften* [Écrits pédagogiques. Volume 3 : Écrits sur l'éducation et l'enseignement]. Sous la direction de Walter Asmus. Stuttgart.
- Kehrbach, K. ; Flügel, O. ; Fritzsch, T. (dir. publ.) 1987-1912. *Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. [Œuvres complètes de Herbart dans l'ordre chronologique]. 19 vol., Langensalza (K1- K19).

Nohl, H. 1948. « Der lebendige Herbart » [Hertbart vivant]. Dnas Die Scamm lung, Göttingen, n° 3, p. 201-209.

En français on pourra consulter : Herbart, J. F. 1894. *Principales œuvres pédagogiques (Pédagogie générale, Esquisse de leçons pédagogiques, Aphorismes et extraits divers)*, traduites et fondues en un seul volume par A. Pinloche, Travaux et mémoires des facultés de Lille, vol. 4, Mémoire n° 15.)

Œuvres sur J. F. Herbart

- Asmus, Walter. *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie* [Johann Friedrich Herbart : bibliographie pédagogique]. Vol. 1 : *Der Denke (1776-1809)* [Le philosophe]. Heidelberg, 1968.
- . *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Vol. 2 : Der Lehrer (1809—1841)* [Le professeur]. Heidelberg, Bellerate, 1970.
- Benner, Dietrich. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik* [La pédagogie de Herbart : une introduction historique à orientation problématique pour l'amélioration de l'éducation contemporaine]. Weinheim/Munich, 1986.
- Blass, Josef Leonhard. *Pädagogische Denkform oder Allgemeine und Topik* [Les vues de Herbart sur l'éducation générale et ses aspects]. Wuppertal/ Ratingen/ Düsseldorf, 1969.
- . *Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart* [Le développement de la théorie pédagogique de Herbart]. Meisenheim, a.G., 1972
- Brückmann, Artur. *Pädagogik und philosophisches Denken bei J. F. Herbart* [L'approche pédagogique et philosophique de Herbart]. Zürich, 1961.
- Bellerate, Bruno. *J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland* [Herbart et la création scientifique en Allemagne]. Hanovre/Berlin/Darmstadt/Dortmund, 1979.
- Buck, Günther. « Über die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts. Ein literaturbericht » [Sur le côté obscur de la pédagogie de Herbart : revue littéraire]. Dans : *Zeitschrift der Pädagogik*, Weinheim, n° 20, 1974, p. 79-107.
- . *Herbarts. Grundlegung der Pädagogik* [Les fondements de la pédagogie d'Herbart]. Heidelberg, 1985.
- Busch, Friedrich W. ; Hans-Dieter Raapke : *Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Wider sprüchen seiner Zeit. Neun Analysen* [La vie et l'uvre de Herbart dans la situation de l'époque : neuf analyses]. Oldenburg, 1976.
- Geissler, Erich E. : *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht* [L'approche de Herbart a l'instruction éducative]. Heidelberg, 1970.
- Hilgenheger, Norbert. *Herbarts 'Allgemeine Pädagogik' als praktische Überlegung. Eine argumentationsanalytische Interpretation* [« L'éducation générale de Herbart » comme réflexion pratique : interprétation analytique de ses arguments]. (Sous presse).
- . « Die zweidimensionale Darstellungsform der 'Allgemeinen Pädagogik' » J.F. Herbarts ». [Présentation bidimensionnelle de l' "éducation générale" de Herbart]. Dans : *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Bochum, n° 66, 1990, p. 81-94. (Traduction anglaise dans : *Education. A bi-annual Collection of recent German contributions to the Field of Educational Research*, vol. 43, 1991, p. 100-102. (Traduction espagnole dans : *Educación. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, . vol. 45, 1992, p. 70-83.)
- Müssener, Gerhard. *J. F. Herbarts « Pädagogik der Mitte ». Sieben Analysen zu Inhalt und Forum* [L'éducation scolaire normale de J.-F. Herbart : sept analyses du contenu de la forme]. Darmstadt, 1986.
- Pettoello, Renato. *Introduzione a Herbart* [Introduction à Herbart]. Rome/Bari, 1988.
- Ren, Wilhelm. « Art. Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog » *Herbart* [Herbart pédagogue]. Dans : W. Rein (dir. publ.) : *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Herbart* [Dictionnaire encyclopédique de l'éducation]. Vol. 3. Langensalza, 1897, p. 461-485.
- Rude, Adolf. « Art. Herbartsche pädagogische Schule » [L'école pédagogique d'Herbart]. Dans : W. Rein (dir. publ.) : *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Herbart* [Dictionnaire encyclopédique de l'éducation]. Vol. 3. Langensalza, 1897, p. 498-600.
- Schmitz, Josef Nikolaus. *Herbart-Bibliographie (1842 – 1963) Herbart* [Bibliographie de Herbart]. Weinheim, 1964.
- Schwenk, Bernhard . *Das Herbartverständnis des Herbartianer Herbart* [Comment Herbart a été compris par ses disciples]. Weinheim, 1963.
- Seidenfaden, Fritz. *Die Pädagogik des jungen Herbart Herbart* [La pédagogie du jeune Herbart]. Weinheim/Berlin, 1967. l'éducation scientifique de Herbart]. Aix-la-Chapelle, 1966. (thèse de doctorat.)