

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 307-320.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

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

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

(1746-1827)

*Michel Soëtard*¹

Pestalozzi est un nom très souvent cité, mais peu de gens le lisent. Aussi, son œuvre comme sa pensée demeurent très mal connues : on s'en tient ordinairement à l'image lénifiante de « grand cœur maternel » ou du « père des pauvres », alors qu'il fut un homme de réflexion et, avant tout, un passionné d'action. Père de la pédagogie moderne, il a directement inspiré Fröbel et Herbart, et son nom a été associé à tous les mouvements de réforme de l'éducation qui ont travaillé le XIX^e siècle². Il est vrai, cependant, que son œuvre écrite n'est pas d'un accès facile. Abondante³, inachevée, écrite dans tous les styles et sur tous les registres, elle constitue un défi permanent à l'esprit cartésien.

Entreprendre de dégager l'actualité de Johann Heinrich Pestalozzi en 1983, c'est, à mon sens, s'efforcer d'interpréter les moments fondamentaux de son existence d'homme et de pédagogue à la lumière des préoccupations présentes. On y retrouvera les rêves et les illusions qui ont présidé à la naissance de la pensée éducative, et qui n'ont pas cessé de la travailler jusqu'à nos jours. Mais on rencontrera surtout quelqu'un qui, après avoir vu son rêve philanthropique se briser dans une première expérience, a su entreprendre un effort pour prendre toute la mesure historique de l'idée éducative, et l'enraciner dans une attitude pédagogique devenue la raison d'être de toute une existence⁴.

L'EXPÉRIENCE FONDATRICE : LE NEUHOF

Tout s'est joué, dès le début, dans une expérience qui a fini en catastrophe. Ayant fait en Argovi l'acquisition d'un domaine, baptisé le Neuhof, Pestalozzi y accueille au début des années 1770 des enfants pauvres du voisinage qu'il fait travailler au filage et au tissage du coton, le produit de leur travail devant assurer à terme le financement de leur formation. Pour l'époque, c'était là une entreprise d'éducation tout à fait originale, fondée sur le travail autogéré des enfants. Pour Pestalozzi, cette expérience était l'ultime avatar d'un grand rêve de jeunesse.

Il a d'abord partagé les interrogations et les agitations de jeunes activistes en quête d'un nouvel ordre social. Rompant avec le système éducatif de sa ville natale, réputé pourtant l'un des meilleurs d'Europe, mais jugé trop compromis avec un régime politique qui réserve les droits essentiels aux citoyens de la ville et en prive complètement ceux de la campagne, le jeune Pestalozzi préfère fréquenter les cercles d'étudiants où l'on aborde librement les vrais problèmes de la cité. Il lui arrive même de faire le coup de main contre des personnalités corrompues : c'est ainsi qu'il passera en prison les derniers jours de janvier 1767.

Il est très lié aux milieux piétistes zurichois, où l'on s'efforce de vivre un christianisme tourné vers la pratique, loin de la « religion du verbe », des contraintes dogmatiques et des compromissions politiques. Il a en particulier sous les yeux des réalisations d'anabaptistes et de frères-moraves qui mènent ici et là, dans le sillage du prestigieux *Waisenhaus* de Francke à Halle, des expériences de formation liées au travail agricole et au travail industriel.

Mais c'est de son compatriote Rousseau qu'il reçoit l'impulsion décisive. *l'Émile* en particulier restera, son existence durant, son livre de chevet et, un an avant sa mort, il saluera

encore en son auteur le « centre de mouvement de l'ancien et du nouveau monde en fait d'éducation », celui qui « brisa [...] les chaînes de l'esprit et rendit l'enfant à lui-même, et l'éducation à l'enfant et à la nature humaine⁵ ».

L'entreprise du Neuhof est ainsi portée par le grand rêve de refaire une humanité autonome, loin de la civilisation citadine et des bavardages des jeunes aristocrates. Pestalozzi se fera pauvre parmi les pauvres, soucieux de leur faire découvrir dans leur condition même les instruments de leur libération, en l'occurrence le salaire industriel : la propagation du filage et du tissage du coton dans les campagnes tend en effet à procurer aux familles paysannes un moyen de subsistance stable que la nature n'avait pas su leur garantir. Encore fallait-il que les intéressés sachent maîtriser la nouvelle source de profit et que les hommes, une fois rompu le lien à la nature nourricière, prennent toute la dimension humaine de cette émancipation. C'est ainsi que le Neuhof s'efforça de réaliser simultanément un double objectif : introduire les enfants dans la rationalité économique tout en favorisant pour chacun la réalisation de sa personnalité autonome au sein d'une société de liberté et de responsabilité.

L'expérience pédagogique-industrielle ne tarda pas à buter sur d'insurmontables difficultés et sa faillite dut être prononcée en 1780. On a coutume d'attribuer cet échec à des causes extérieures, mais c'est oublier que Pestalozzi a constamment revendiqué la responsabilité de son échec initial ; c'est surtout se priver d'un élément décisif pour comprendre son évolution ultérieure, qui, jusqu'aux *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain*, de 1797, à l'élaboration de la « méthode » et à l'apogée d'Yverdon, peut être interprétée comme un effort pour surmonter les contradictions qui avaient fait éclater l'expérience du Neuhof. On retrouve en outre, dans cette expérience, la plupart des problèmes qui ne cesseront d'agiter par la suite l'éducation dite « nouvelle » dans ses composantes les plus remarquables, en particulier celles qui sont liées au travail industriel⁶.

Toute l'entreprise est fondée sur le *travail social* conçu comme l'instrument décisif de désaliénation du processus éducatif : finançant leur propre formation par le produit de leur travail, les enfants ne devront rien à personne. Dans la réalité, cependant, Pestalozzi ne tarde pas à découvrir que cette vue philanthropique du travail doit aussi tenir compte d'un environnement socio-économique qui impose à la petite entreprise de telles exigences de rentabilité que celles-ci finissent par engloutir les buts éducatifs de l'entreprise. Quant à penser que le travail est une chose naturelle chez l'homme, c'est une conception que le maître du Neuhof doit encore réviser lorsqu'il entend les enfants regretter le temps où ils battaient librement la campagne.

Il mise sur *l'intérêt* de ses pensionnaires dans une expérience ainsi centrée sur le bien de chacun et de tous, mais il doit vite convenir que l'intérêt demeure une réalité relative et bien ancrée dans le désir égoïste de chacun : c'est ainsi qu'il ne peut empêcher les parents de venir à tout moment rechercher leur enfant revigoré, habillé de neuf et surtout apte à rapporter à la famille un salaire qui n'a aucune raison de tomber dans une escarcelle étrangère.

Pestalozzi se trouve ainsi dans une position institutionnelle intenable : celui qui veut vraiment donner à chaque enfant les instruments de son autonomie est constamment contraint de plier ces mêmes enfants aux exigences de rentabilité, et son discours philanthropique, qui met en œuvre tous les ressorts de la morale et de la religion, est finalement perçu comme un insupportable chantage à la productivité. C'est ainsi que le plus généreux des hommes, qui a engagé dans l'expérience toute sa fortune, se voit accusé par les premiers intéressés de rechercher avant tout dans l'affaire ... son seul intérêt.

Pestalozzi voudrait au fond, selon la formule qu'il utilise dans le journal de 1774 sur l'éducation de son fils Jakob, « relier ce que Rousseau a séparé » : la liberté et la contrainte, le désir naturel et la loi voulue par tous et pour tous. Mais le même Rousseau avait indiqué que cette cohabitation idéale ne pouvait que se briser à la première tentative de réalisation. Pestalozzi vérifie encore dans son échec le paradoxe développé au livre premier de *l'Émile*, à

savoir qu'on ne peut plus fondre dans un même projet l'éducation de l'homme (libre) et celle du citoyen (utilisable). Il aura eu au moins, sur tous les disciples plus ou moins fidèles de Rousseau, le mérite d'avoir tenté de réaliser l'*Émile* dans sa vigueur paradoxale, se mettant ainsi, le moment venu, en position de dépasser les contradictions fécondes de l'œuvre de Rousseau.

Pestalozzi dut se résoudre à assister impuissant à l'échec de son expérience dans un déchaînement d'égoïsmes. Cependant, loin de renoncer à son projet fondamental pour se soumettre sagement à la conformité sociale, il va entreprendre un remarquable effort pour enraciner envers et contre tous la volonté d'autonomie dans cette réalité sociale qui l'a d'abord rejeté, réflexion qui l'amènera à prendre encore plus clairement la mesure de l'acte éducatif, de l'éducation comme action au cœur d'une société incertaine de ses buts.

L'éducateur comme éducateur

La période qui sépare l'échec du Neuhof (1780) de la nouvelle expérience de Stans (1799) ne retient guère l'attention des analystes de l'œuvre de Pestalozzi. Elle porte pourtant la marque d'une mutation décisive de son univers intellectuel et de son action qui, des ruines de sa première expérience, va faire naître un nouveau type d'homme, et qui se pense comme tel : l'*éducateur*.

Cette réflexion ne cesse de s'enraciner dans l'expérience de son protagoniste. Certes, l'aventure du Neuhof l'a pour longtemps déconsidéré aux yeux des praticiens sérieux, mais l'école qu'il met en place dans son roman des années 1780, *Léonard et Gertrude*, puis dans la version remaniée des années 1790/92, est à chaque fois une sorte d'expérience simulée⁷ ; expérience aussi que le destin dramatique de son fils Jakob, dont il avait voulu faire au Neuhof la réalisation historique d'Émile et qui, éloigné de lui après la ruine de l'institut, lui revient, un jour de 1787, brisé par des crises nerveuses et victime du paradoxe rousseauiste ; expérience encore que ce grand ébranlement sociale de 1789, réplique macrocosmique de ce qu'il avait voulu faire au Neuhof ; sa consécration, en août 1792, au titre de citoyen d'honneur de la Révolution française ; l'impossibilité où il fut mis à faire entendre sa voix de pédagogue ; sa déception enfin devant l'éclatement des égoïsmes démocratiques : c'est à travers tous ces événements une intense période de clarification qui trouve son point d'aboutissement dans le texte théorique majeur de 1797 : *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain*.

Il n'est pas aisé de résumer en quelques lignes ce bouillonnement de réflexion. Par bonheur, on dispose d'une lettre en date du 1^{er} octobre 1793, que Pestalozzi adresse à son confident de l'époque, Nicolovius, et où il résume, à la lumière des événements passés et présents, l'évolution qu'il est en train de vivre⁸. Il révèle ainsi qu'au plus profond de lui-même sa réflexion comme son action ont été écartelées entre deux directions opposées.

1. Il a, raconte-t-il, d'abord été la proie inconsciente d'un « rêve d'éducation », s'alimentant à des « fautes économiques » et renvoyant en définitive à une profonde « erreur » sur le sens de l'homme. C'est toute l'affaire du Neuhof : une foi naïve dans le miracle de l'industrie en même temps que dans la capacité de l'homme de le maîtriser spontanément ; une croyance profonde en une liberté naturelle des enfants de Dieu et en la vertu d'une éducation qui se contenterait d'accompagner le mouvement de la nature.

2. Intéressante est la façon dont il met en rapport cette première erreur avec une seconde qui l'a totalement absorbé au cours de la période suivante. Il s'emploiera désormais, avec la volonté passionnée de percer à jour cette réalité humaine qui avait eu raison de sa grande idée, à faire œuvre de pédagogie scientifique : en témoignant ces tableaux d'observation quotidienne et cette arithmétique des comportements dont il conseille et dirige la pratique chez le précepteur Petersen ; en témoignant aussi l'attitude du maître d'école Gluphi,

qui, d'une version à l'autre du roman, se montre toujours plus préoccupé de connaître les hommes tels qu'ils sont et renvoie, en laïc positif, le pasteur à ses rêves d'humanité.

A ces deux conceptions de l'homme se rattachent deux projets éducatifs, ces deux projets que Pestalozzi avait précisément essayé, en vain, de conjuguer au Neuhof : l'accomplissement de la « dignité intérieure la plus pure de l'homme », d'une part, « sa bonne formation pour les besoins essentiels de sa vie terrestre », d'autre part.

La nouveauté de la réflexion de Pestalozzi dans les années 1790, c'est qu'il perçoit que ces deux objectifs s'enracinent en réalité dans une même illusion : on prétend pouvoir définir *a priori*, comme s'il était possible de se placer du point de vue de Dieu, ici les « besoins essentiels » de l'homme en ce monde, là les critères de sa « dignité intérieure » dans l'autre. Plus profondément, on prétend encadrer dans sa dimension intérieure comme dans son expression extérieure, la liberté de l'homme, alors que le développement autonome de cette liberté constitue précisément la meilleure chance de l'éducation.

En effet, si elle doit se satisfaire de réaliser un type d'homme défini à l'extérieur d'elle-même, l'éducation ne peut avoir qu'un sens accessoire. Pestalozzi refuse désormais qu'elle fonctionne comme un simple instrument de modelage au service d'un monde donné, réel ou idéal : elle sera une forme d'action qui permettra à chacun de se faire, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il veut être, « une œuvre de soi-même ».

L'éducation trouve ainsi son sens dans le projet d'autonomie. Mais Pestalozzi s'empresse d'insister pour que la substance de ce mot, cher à l'idéalisme allemand, ne s'épuise pas dans un nouveau concept humaniste à l'abri duquel on continuerait, dans la pratique, à bafouer la dignité de l'homme. L'autonomie n'a de réalité, pour l'auteur de *Recherches*, que dans la mesure où elle ne cesse pas de *se faire* entre les mains des intéressés.

Du sens de l'éducation ainsi dégagé dans *Recherches* découlent pour la réflexion et l'action de Pestalozzi quelques conséquences essentielles.

1. La politique comme la religion, engagées dans un conflit sans issue entre la défense de la dignité de l'individu et sa nécessaire mutilation sociale, ne trouveront la solution de leur conflit dans l'œuvre d'éducation. C'est en effet dans la mesure où la législation sera pratiquée comme une éducation que l'homme d'État saura tout à la fois prévenir les conflagrations sociales, chaque jour plus menaçantes à mesure que les intérêts s'aiguisent, et mettre en œuvre l'indispensable volonté générale la plus proche possible de la volonté de chacun. Pour sa part, la religion, abandonnant une fois pour toutes sa prétention à dominer dans le même temps la chair et l'esprit, se mettra en position de retrouver son rôle de « sel de la terre », mais d'une terre où, pour reprendre les formules de la lettre à Nicolovius, « l'or et les pierres et le sable et les perles ont leur valeur indépendamment de ce sel ». L'attitude d'éducateur réduit ainsi le conflit de la politique et de la religion, renvoyées l'une et l'autre à leur ordre propre.

2. Pestalozzi se met du même coup en position de comprendre son erreur du Neuhof. A vouloir jouer simultanément le jeu de la rationalité économique et celui du plein épanouissement de l'individu, il s'était placé en toute inconscience au cœur du tourbillon qui était en train de disloquer la société d'alors. Ni dur entrepreneur ni bon père du peuple, il se fera désormais éducateur, à distance tout à la fois des exigences sociales et du désir des intéressés, travaillant à aménager le rapprochement des deux pôles dans le sens de la constitution en chacun de la liberté autonome, d'une liberté à la fois engagée dans le monde social par l'acquisition du métier et s'employant à trouver dans cette réalisation le plein accomplissement. L'action éducative permet ainsi de venir à bout du paradoxe rousseauiste qui concluait à l'impossibilité de former dans le même temps l'homme et le citoyen.

3. Pestalozzi jette ainsi la base d'un lieu privilégié qui, entre la famille, toujours plus ou moins empêtrée dans ses intérêts privés, et la société civile, toujours plus pressée par les exigences inhumaines de la rationalité économique, devrait non seulement favoriser chez

l'enfant le passage d'un univers à un autre, mais encore œuvrer à la constitution de cette liberté autonome que ni la seule nature ni le seul droit ne peuvent garantir. Ce lieu privilégié, c'est l'école. L'idéal serait, bien sûr, qu'au même titre que les artisans du bien commun les parents se fassent éducateurs ; mais, l'évolution de la cellule familiale étant ce qu'elle est, l'école comme lieu d'éducation est appelée à jouer un rôle toujours plus important au cœur de la société civilisée⁹.

4. Cette tâche, l'école ne l'accomplira vraiment que si elle consent à faire œuvre de pédagogie. Le mot prend désormais tout son relief sous la plume de Pestalozzi : il s'agira bien de mettre en œuvre une pratique spécifique, qui ne se satisfasse pas de transmettre aux jeunes générations les acquis de la civilisation, mais s'organise d'une façon telle que les intéressés puissent construire leur liberté autonome. Ni simple prolongement de l'ordre familial ni simple lieu de reproduction de l'ordre social, l'école aura à manifester son ordre propre à travers l'œuvre pédagogique : ce sera tout le sens de la *Méthode*.

5. Mais la conséquence la plus importante de la réflexion qui trouve son point d'aboutissement dans les *Recherches* de 1797 — conséquence que, à vrai dire, Pestalozzi ne thématise pas, mais qui va sous-tendre toute son œuvre à venir —, c'est qu'il se met désormais en position de comprendre l'enfant dans sa réalité en devenir. Au Neuhof, il avait plutôt utilisé l'enfant pour la réalisation d'un rêve d'adulte, celui de l'alliance entre une parfaite insertion sociale et le maintien de l'innocence naturelle. En le reconnaissant désormais dans son aptitude à « se faire une œuvre de soi-même », Pestalozzi rejoint la nature enfantine dans ce qu'elle a de spécifique, à savoir son pouvoir de se constituer de façon autonome. Bien plus, c'est l'humanité adulte, prétendument constituée, qui est appelée à se régénérer à travers l'enfant et à travers la façon dont, en favorisant par l'éducation le développement de sa liberté autonome, elle se dégagera elle-même de ses pesanteurs sociales. L'éducation, jeunesse éternellement voulue de l'humanité : « La nature a accompli son œuvre : à toi de faire maintenant la tienne¹⁰ ! »

La « méthode » et son esprit

Les *Recherches* de 1797 sont un appel à l'action. Or voici qu'avec le bouleversement politique que connaît la Suisse en 1798 « l'éducateur du peuple » a de nouveau le vent en poupe. C'est d'abord l'expérience de Stans, engagée en janvier 1799 et balayée par la guerre après quelques mois d'existence. Puis c'est l'installation à Burgdorf (Berthoud) : le nouvel institut ne résiste pas à la chute de la République helvétique en 1803. Pestalozzi est enfin appelé à Yverdon, où il ouvre le 1^{er} janvier 1805, dans le château, un établissement qui prend rapidement de l'extension et connaît bientôt une renommée européenne : on vient de partout observer le phénomène pédagogique, et les maîtres stagiaires s'y succèdent par vagues (prussienne, française, anglaise) afin de s'initier à la « méthode Pestalozzi ».

La « méthode » est assurément le projet pédagogique qui porte toute l'œuvre de Pestalozzi dans ses trois instituts. Pratiquement amorcée à Stans, les grandes lignes en seront tracées dans l'ouvrage de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, et elle ne cessera de s'élaborer dans ses différentes composantes au fil des expériences de Burgdorf et d'Yverdon¹¹.

On pose volontiers la question de l'originalité de la « méthode Pestalozzi » (l'expression est de Herbart). S'il faut entendre par là un matériel et des techniques, on risque d'être déçu : c'est en vain que le visiteur du château d'Yverdon cherchera ces « trucs pédagogiques » qu'il pourrait reprendre dans sa pratique. En fait de techniques pédagogiques, je serais tenté de dire que Pestalozzi n'a rien inventé, pas même l'ardoise, et qu'il a pris son bien un peu partout : il faut en effet savoir que, loin de se développer dans un désert pédagogique, son expérience s'inscrivait dans un vaste mouvement de rénovation de l'enseignement qui touchait jusqu'au plus humble pasteur de village. Par surcroît, Pestalozzi a

lui-même avoué qu'il s'était complètement trompé en élaborant certaines techniques, en particulier pour l'apprentissage du langage, et il ne s'est pas privé de modifier profondément l'instrument à un moment du parcours. Bref, ce n'est pas du côté matériel de la méthode qu'il faut aller chercher son originalité.

Et, cependant, il y a une originalité, historiquement vérifiée, dans la façon dont pratiquement tous les pédagogues praticiens des XIX^e et XX^e siècles s'y référeront comme à une source et ne cesseront de regarder vers elle par-delà leurs difficultés et leurs échecs.

On dira que l'originalité de la méthode élaborée par Pestalozzi réside fondamentalement dans son esprit. Son mérite est en effet le suivant : là où pratiquement tous ses disciples, avoués, ou inavoués, ont régulièrement laissé s'engloutir leur intention dans la matérialité d'un savoir, d'une technique, d'une conception *a priori* de l'homme, et se sont régulièrement défendus pour qu'on ne confond pas ce qu'ils voulaient avec ce qui se trouvait réalisé par eux, Pestalozzi a saisi que la méthode et toutes ses composantes ne devraient jamais être plus que des instruments entre les mains du pédagogue, afin que celui-ci produise « quelque chose » qui n'est pas dans la méthode et se révèle d'une tout autre nature que son processus mécanique : la liberté autonome.

La méthode est un instrument assurément nécessaire. Il importe d'observer la nature infantile, de dégager les lois propres de son développement, d'agencer un environnement favorable à ce développement, de prendre en considération explicitement la dimension sociale de la relation éducative, de rendre effective la capacité d'action de l'enfant, toutes choses que les Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget continueront à élaborer et à perfectionner techniquement. Il s'agit de scruter inlassablement le mécanisme de la nature humaine dans ses différentes manifestations : sans savoir, pas de pouvoir possible sur cette nature.

Mais c'est une erreur de croire que le savoir est en soi libérateur : moyen nécessaire, mais non suffisant. La méthode, avec tout son contenu de connaissances positives sur l'enfant, peut contribuer tout autant à l'asservir qu'à le libérer. Pour que le mouvement aille dans le second sens, il importe de développer une action spécifique qui mette en œuvre les instruments de la méthode d'une façon telle qu'ils soient effectivement générateurs de liberté autonome. C'est ici que commence à proprement parler le travail pédagogique ; c'est ici qu'intervient, par-delà la lettre, l'esprit de la méthode, un esprit qui n'utilise les techniques que pour leur faire produire le contraire d'un résultat technique : « Examinez tout, dira Pestalozzi en 1826, retenez ce qui est bien et, si quelque chose de mieux a mûri en vous-mêmes, ajoutez-le en vérité et en amour à ce que j'essaie de vous donner dans ces pages en vérité et en amour¹². »

On comprend que l'essentiel se joue dans une pratique, qui renvoie elle-même à une attitude, et qu'on ne puisse faire la théorie de cette attitude sans courir le risque de tuer ce que le processus méthodique a pour mission de faire naître et de soutenir dans son développement. Il y a, explique encore Pestalozzi, une limite au-delà de laquelle le processus méthodique doit complètement s'inverser pour laisser l'initiative à la liberté autonome : « Quiconque s'approprie la méthode, que ce soit un enfant, que ce soit un jeune, que ce soit un homme ou une femme, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera tout particulièrement son individualité : en le saisissant et en le développant, il déploiera à coup sûr en lui des forces et des moyens qui l'élèveront en majeure partie au-dessus du besoin d'aide et de soutien pour sa formation qui demeure à ce stade indispensable à d'autres, et il se mettra en situation de parcourir et d'achever de ce côté, d'un pas assuré et d'une façon autonome, le chemin restant de sa formation. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué¹³. »

S'il fallait cependant donner aux praticiens de la pédagogie une indication sur la façon dont était mis en œuvre, dans les instituts de Pestalozzi, cet esprit de la méthode, on pourrait étudier la manière dont s'articulent, au centre du processus, les trois éléments du cœur, de la tête et de la main (*Herz, Kopf, Hand*). Il ne s'agit pas de trois « parties » de l'homme, ni même

de trois « facultés », mais de trois points de vue pris sur une seule et même humanité en action d'autonomie. Avec la tête, Pestalozzi veut désigner le pouvoir qu'à l'homme de se dégager par la réflexion du monde et de ses impressions confuses en élaborant concepts et idées. Mais l'homme demeure, en tant qu'individu situé, complètement immergé dans un monde qui ne cesse, à travers l'expérience, de solliciter sa sensibilité, et le rapproche de ses semblables dans la lutte engagée en vue de maîtriser la nature par le travail : c'est la dimension du cœur. L'homme, ainsi provoqué par ce qui est et sollicité par ce qu'il doit être, n'a d'autre issue que de se faire, à la faveur de ce conflit toujours ouvert et pleinement assumé, une œuvre de soi-même : c'est la main.

Ces trois éléments concourent ainsi à la production de la force autonome en chacun des intéressés : la part raisonnable est garante de l'universalité de la nature humaine, la part sensible de sa particularité radicale, tandis que la contradiction entre les deux libère à son tour le pouvoir proprement humain de développer une action constituant la personnalité autonome. Il faut encore noter que ce processus se développe dans son intégralité à l'intérieur du cadre de la société, dans la mesure où c'est elle qui à la fois modèle la raison humaine et fait l'objet de l'insatisfaction essentielle des intéressés.

L'instituteur et, plus en amont, le père et la mère, pour autant qu'ils se font éducateurs, occupent une position privilégiée au point de rencontre du désir sensible et de la raison sociale chez l'enfant. Ils ont, à cette période décisive, le pouvoir de favoriser le développement de la force autonome ou de l'entraver, peut-être pour toute une existence. Telle est l'immense responsabilité morale du pédagogue.

Cette responsabilité se donnera un moyen essentiel de s'exercer dans la façon dont le pédagogue, quels que soient le lieu et le temps de son action, quelle que soit la matière d'enseignement dont il a la charge, saura maintenir l'équilibre entre les trois composantes de la méthode. C'est dire qu'il ne suffit pas, à l'intérieur de l'institution scolaire, de distribuer harmonieusement les matières entre le pôle intellectuel, le pôle sensible (artistique) et le pôle technique, mais que chaque enseignant doit s'employer à mettre en œuvre, dans chacune de ses démarches pédagogiques, les trois éléments autour desquels s'articule le développement de la force autonome : le professeur d'éducation physique restera attentif à la maîtrise intellectuelle des exercices, en même temps qu'à leur répercussion sensible chez l'enfant, tandis que l'enseignant de mathématiques veillera à ne pas perdre de vue l'enracinement de sa matière dans l'existence concrète des enfants et sa mise en œuvre autonome à un moment du processus pédagogique ... C'est un équilibre qui, ne cesse de répéter Pestalozzi, n'est jamais définitivement acquis et peut se rompre à chaque instant pour alimenter l'une des trois « bestialités » de la tête, du cœur et de la main.

Cette analyse ne vaut pas seulement pour les acquisitions scolaires du savoir, du savoir-faire et du savoir-sentir, mais aussi et surtout pour la marche de l'institution qui, entre la chaude cellule familiale et le monstre froid de l'État, a pour mission d'instituer la liberté autonome d'une façon vivante, réfléchie et pratique. Plutôt que d'installer les enfants dans l'illusion d'une démocratie immédiate, comme cela avait été le cas au Neuuhof, Pestalozzi va s'employer, dès Stans et à travers la relation qu'il nous a laissée de sa brève expérience, à construire une humanité sociale aussi proche que possible du désir de chacun et de l'intérêt de l'ensemble, mais sans cesse appelée à se dépasser dans l'action : pauvres parmi les pauvres, les enfants de Stans se serreront pour accueillir de plus pauvres encore¹⁴.

Il s'ensuit que le système éducatif, dans ses différentes structures, n'échappera pas à la nécessité de s'agencer d'une façon telle que l'action du pédagogue, eu égard à ce qu'il a pour mission de produire, puisse s'exercer dans un climat de liberté autonome et responsable. Chacun des rouages institutionnels devra rester au service du projet qui singularise l'action pédagogique par rapport au reste des actions humaines, un projet qui vise essentiellement l'humanité en train de se constituer sur fond d'autonomie au sein de la relation pédagogique.

L'ultime débat : pratique et théorie pédagogique

On mesure l'actualité de Pestalozzi dans la façon dont il a su penser jusqu'au fond la contradiction entre la fonction d'intégration sociale de l'école et son devoir d'accomplissement des individus dans la liberté : Durkheim et Illich sont ici renvoyés dos à dos. Les partisans de l'« école dans la vie » pourront encore, avec Pestalozzi, prendre la mesure des obstacles qui continuent à avoir raison de leurs expériences. Mais ceux qui voudraient tirer parti des difficultés de tels précédents pour restaurer le vieil humanisme autour de l'Idée d'éducation, ceux-là en seront aussi pour leurs frais : c'est un non catégorique que Pestalozzi va leur opposer à travers ses rapports avec le pasteur Niederer, d'abord son plus proche collaborateur à Yverdon, bientôt son adversaire, enfin son ennemi acharné à abattre une entreprise qui n'a pas accepté de se plier à son idée.

La controverse qui s'est développée à Yverdon, au point de faire éclater une nouvelle fois l'expérience, est volontiers réduite à une querelle de personnes et à un conflit de tempéraments. Il y a en vérité, au fond de cette affaire, un débat fondamental qui demeure d'une actualité brûlante en pédagogie : celui du rapport entre la pratique et la théorie. Si l'éducateur est bien, à la différence du philosophe et de l'homme de science, « un praticien à la recherche d'une théorie praticable de sa pratique » (D. Hameline), on peut dire que l'existence de Pestalozzi fut l'incarnation même de cette définition. Praticien, il le fut absolument au Neuhof, qui se voulait pure liberté en action. Les *Recherches* de 1797 peuvent ensuite être interprétées comme le point d'aboutissement d'une longue marche qui a permis à Pestalozzi d'élaborer la théorie de sa pratique, en écartant à la fois le discours inopérant des philosophes et la démarche stérilisante de la « science de l'homme ».

Mais nous avons vu que, si la réflexion de *Recherches* appelait bien une pratique, celle-ci demeurait en rupture avec celle-là : la méthode se veut aussi une théorie *praticable* de la pratique développée à Stans, Burgdorf, Yverdon et la volonté d'autonomie qui la porte n'a pas à chercher son fondement à l'extérieur d'elle-même. Ce sera l'erreur de Niederer qui, imprégné de la philosophie de Fichte et de celle de Schelling, et se présentant comme le Platon du Socrate de la pédagogie, va entreprendre de transformer en théorie l'expérience qui se développe sous ses yeux. Pestalozzi, conscient de la nécessité d'une telle élucidation, suivra un moment son collaborateur, mais il ne tardera pas à ressentir ce qui s'élabore comme un corps de plus en plus étranger à ce qu'il veut au plus profond de lui-même et finira par récuser brutalement la théorie de Niederer en même temps que son emprise dogmatique sur l'institut.

L'objection fondamentale que Pestalozzi formule à l'endroit de cette théorie, c'est qu'en transformant en système le projet de liberté qui la porte elle le rend en réalité *impraticable*. Niederer, prenant en main la direction de l'institut, inspire bien une pratique, mais celle-ci ne tarde pas à se développer à tous les niveaux au détriment de ce qui est recherché à travers elle : la réalisation effective de la liberté en chacun comme en tous. Concrètement, les maîtres passent plus volontiers leur temps en séminaires sur la Liberté, sur la Force autonome de l'enfant, sur la Pédagogie chrétienne, mais se préoccupent chaque jour moins des seuls êtres qui puissent en réalité donner sens à ces belles idées : les enfants ici présents, la réalité quotidienne de l'institut, ces petites choses qui alimentent la force autonome de chacun. Pestalozzi assiste ainsi à une fuite généralisée des maîtres, et par voie de conséquence des enfants, devant les responsabilités de l'action : on comprend que celui qui avait fini par lier l'éducation au projet moral de l'homme, manifeste dans son aptitude à développer une action autonome, ait jugé insoutenable cette dérive de sa propre intention, et qu'il ait préféré saborder son institut plutôt que de céder sur l'essentiel de son projet. Dans le calme retrouvé du Neuhof, sa réflexion lui permet de dégager une vérité pédagogique fondamentale et d'en faire l'axe de son testament d'éducateur, *Le chant du cygne*¹⁵.

Ce principe peut paraître, à première lecture, d'une banalité déconcertante : tout homme qui réfléchit tant soit peu est bien conscient du fossé qui sépare les idées des réalités concrètes. Mais, quand on observe la marche forcée des pédagogues soucieux de théorie en vue de réaliser dans leur pratique la synthèse entre la théorie qu'ils ont en tête et les êtres sensibles auxquels ils ont affaire, quand on observe par ailleurs leurs échecs fracassants et la façon dont ils se trouvent à chaque fois contraints d'aller vivre leur utopie comme marginaux, on en arrive à se dire que l'auteur du *Chant du cygne* est sans doute parvenu à résoudre un des problèmes fondamentaux de la pédagogie : la main du pédagogue ne pourra accomplir son ouvrage que dans la mesure où sont maintenus à distance — à distance de la main et à distance entre eux — le pôle de l'intelligence universalisante et le pôle de la sensibilité particularisante. C'est à ce prix que la liberté autonome peut réellement se constituer chez les enfants, en évitant de s'évaporer dans l'impuissance de la théorie comme de s'enliser dans l'imbroglio des intérêts. Cette volonté de distinguer est si forte que *Le chant du cygne*, qui prétend saisir l'essence de la formation élémentaire, est une invitation à chaque individu à prendre la responsabilité de son action, et à ne pas hésiter à se créer éventuellement d'autres moyens et d'autres techniques dès lors qu'il le fait « en vérité et en amour », comprenons : porté par la volonté de faire se lever autour de lui d'autres forces autonomes¹⁶.

La démarche de Pestalozzi manifeste ainsi sa plus profonde actualité dans la façon, jusqu'à ce jour inégalée, dont il a su articuler sa théorie et sa pratique. Et, si l'éducation a des chances de se développer comme processus d'action où la pratique, la recherche scientifique et la théorie se fécondent mutuellement (G. Mialaret), on peut dire que Pestalozzi a réussi à mener de front ce triple attelage.

Pestalozzi se met ainsi en position d'agir sur la nature spécifique de l'enfant. En brisant la continuité naturelle entre l'approche théorique et l'approche pratique des questions pédagogiques, Pestalozzi brise aussi le ressort du mécanisme qui faisait de l'enfant, depuis des siècles, l'instrument docile de vérification du bien-fondé de théories préconçues. En laissant béant le fossé entre théorie et pratique, l'auteur du *Chant du cygne* libère au cœur de l'enfant la force par laquelle il pourra faire « une œuvre de soi-même », et il jette du même coup la base d'une recherche scientifique d'ordre spécifiquement pédagogique. L'éducation fait assurément partie des sciences humaines, mais ce n'est pas une science humaine comme les autres : le rapport dialectique qu'elle entretient avec la pratique, au nom même du respect de la liberté en devenir, lui fait récuser le schéma hypothético-déductif qui préside à la démarche des sciences de l'homme.

Pestalozzi laisse au pédagogue la mission de vivre et de creuser la contradiction développée à longueur de pages dans *Le chant du cygne*. Nous aurions sans doute préféré qu'allant jusqu'au bout de sa réflexion il nous laisse une véritable « théorie praticable de sa pratique », que chaque instituteur puisse avoir en main. Sa grande faiblesse demeure assurément qu'il n'est jamais parvenu à détacher vraiment son œuvre de lui-même, de son existence, de ses expériences. Mais cette faiblesse devient à son tour une force eu égard à ce qu'il n'a pas cessé de rechercher depuis l'origine : la réalisation de la liberté autonome en chacun comme en tous.

Notes

1. Michel Soëtard (France). Docteur ès lettres et sciences humaines, professeur d'histoire de la pensée pédagogique et de philosophie de l'éducation à l'Institut des sciences de l'éducation, Université catholique de l'Ouest, Angers. Directeur de recherche à l'Université Lumière, Lyon 2. Auteur de *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur* (1981), d'un *Pestalozzi* (1987), d'un *Rousseau* (1988) et d'un *Fröbel* (1990). Il a collaboré à plusieurs ouvrages et dictionnaires, et rédigé pour des revues françaises, allemandes, suisses et italiennes de nombreux articles sur l'histoire de la pédagogie et sur les problèmes actuels de l'éducation. Professeur invité aux Universités de Würzburg (Allemagne) et

- de Padoue (Italie). Membre du Conseil et de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) et du Comité exécutif de l'Institut pour la formation européenne (ISFE), Secrétaire général de l'Association française d'éducation comparée (ADEC).
2. Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, CP 138, 1400 Yverdon, Suisse, La revue *Pestalozzianum* de Zurich (Beckenhofstrasse 31-33) informe régulièrement des publications sur le pédagogue suisse.
 3. Le seul texte de références et désormais celui de l'*Édition critique* des œuvres et des lettres : a) *Pestalozzi, Sämtliche Werke (SW)*, lancée en 1927 par A. Buchenau, E. Spranger et H. Stettbacher, et en cours d'achèvement sous la direction d'E. Dejung — 28 volumes parus à ce jour chez W. de Gruyter (Berlin) puis chez Orell Füssli (Zurich) ; b) *Pestalozzi, Sämtliche Briefe*, 13 volumes parus depuis 1946 chez Orell Füssli, Zurich (notés *SB*). Le *Dictionnaire* de F. Buisson contenait d'importants articles sur Pestalozzi, sur ses expériences et sur ses principaux collaborateurs ; J. Guillaume avait publié en 1890 une *Étude biographique de Pestalozzi*, remarquable pour l'époque, et la traduction par Darin de *Comment Gertrude instruit ses enfants* avait été un succès d'édition au début de ce siècle. Si l'on ne dispose pas actuellement d'une biographie à jour en langue française (la meilleure reste, en allemand et en anglais, celle de K. Silber : *Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk*, publiée en 1957), on peut se reporter à deux ouvrages : *Qui êtes-vous, Monsieur Pestalozzi ?*, de J. Cornez-Besson (Yverdon, 1977), et le *Pestalozzi* de G. Piaton, paru chez Privat en 1982. Nous indiquerons, dans le cours de cet article, les traductions françaises disponibles ou en préparation.
 4. Les développements qui suivent reprennent l'essentiel des résultats de notre étude : *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur — étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*, Berne, P. Lang, coll. « Publications universitaires européennes », 1981, 671 p.
 5. *Méthode théorique et pratique*, texte de 1826 publié en français par Pestalozzi, *SW*, vol. XXVIII, p. 319.
 6. C. Pistrak : *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973.
 7. Une traduction française de la première version est disponible aux Éditions La Baconnière, Boudry (Suisse).
 8. *SB*, vol. III, p. 298-302.
 9. L'association du nom de Pestalozzi au principe de l'éducation familiale (*Wohnstube*), et à celle de la mère en particulier, procède d'une analyse insuffisante des textes du pédagogue et de l'évolution de sa pensée. Il est en effet tout aussi vrai de dire qu'il lutte avec la réalité d'une cellule familiale en crise et que l'éducation, en même temps que l'institution scolaire, se dégage progressivement dans son œuvre comme le moyen de surmonter l'inéluctable dislocation de la première cellule naturelle : la mère est appelée, jusqu'à un certain point contre sa nature, à se faire éducatrice.
 10. *SW*, vol. XII, p. 125.
 11. Nous préparons une nouvelle traduction française, avec introduction et notes, de l'ouvrage pédagogique fondamental de Pestalozzi : *Comment Gertrude instruit ses enfants*, ainsi que de la *Lettre de Stans*. Pour une présentation d'ensemble de la méthode, on pourra se reporter aux textes que Pestalozzi a lui-même publiés en français : *Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire*, Paris, 1826, *SW*, XXVIII, p. 287-319.
 12. *SW*, vol. XXVIII, p. 57, trad. La Baconnière.
 13. *Geist und Herz in der Methode*, *SW*, vol. XVIII, p. 35.
 14. *SW*, vol. XIII, p. 1-32.
 15. *SW*, vol. XXVIII, p. 53-286, trad. La Baconnière.
 16. Voir ci-dessus, note 11.

Œuvres de Johann Pestalozzi

Les principales œuvres de Pestalozzi ont été publiées dans de très nombreuses langues. Le texte de référence est désormais celui de l'édition Critique des œuvres et des lettres :

Pestalozzi Sämtliche Werke [Pestalozzi : œuvres complètes], fondée en 1927 par A. Buchenau, E. Spranger et H. Stettbacher, poursuivie par E. Dejung, et en cours d'achèvement par les soins de la *Forshungsstelle* du *Pestalozzianum* de Zurich (Beckenhofstrasse 31-33) — 28 volumes parus à ce jour chez W. de Gruyter (Berlin), puis chez Orell Füssli (Zurich) ;

Pestalozzi Sämtliche Briefe [Pestalozzi : lettres complètes], publiée par le *Pestalozzianum* et la Zentralbibliothek de Zurich, 1946-1971, 13 volumes à ce jour chez Orell Füssli, Zurich.

Principales œuvres sur Johann Pestalozzi

La bibliographie des ouvrages parus principalement en allemand sur Pestalozzi a été successivement réunie par :

Israel, A. *Pestalozzi-Bibliographie*, 3 vol. (Monumenta Germaniae paedagogica 25, 29, 31), 1904.

Klinke, W. *Pestalozzi-Bibliographie*. 1923.

Klink, J.-G./L. *Bibliographie J. H. Pestalozzi*. 1968.

Kuhlemann, G. *Pestalozzi-Bibliographie 1966-1977* in: Pädagogische Rundschau, 1980, 2/3, pp. 189-202.

Une bibliographie générale est en cours d'élaboration à la *Forschungsstelle* du Pestalozzianum de Zurich. Parmi les ouvrages qui ont marqué l'interprétation de l'œuvre de Pestalozzi, on distinguera :

Barth, H. *Pestalozzis Philosophie der Politik* [La philosophie politique de Pestalozzi]. 1954.

Delekat, F. *Johann Heinrich Pestalozzi, der Mensch, der Philosoph und der Erzieher* [Johann Heinrich Pestalozzi : l'homme, le philosophe, l'éducateur]. , 3^e éd 1968.

Froese, L. ; Kamper, D., usw. *Zur Diskussion : Der politische Pestalozzi* [Sujet à débattre : le Pestalozzi politique]. 1972.

Litt, Th. *Der lebendige Pestalozzi* [Le pétulant Pestalozzi], 2^e éd. 1961.

Meier, U. *Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe* [La pédagogie de l'amour conscient chez Pestalozzi] . 1987.

Natorp, P. *Der Idealismus Pestalozzis* [L'idéalisme de Pestalozzi]. 1919.

Rang, A. *Der politische Pestalozzi* [Le Pestalozzi politique]. 1967.

Schönebaum, H. *Johann Heinrich Pestalozzi. Wesen und Werk* [Johann Heinrich Pestalozzi : son essence et son œuvre] . 1954 .

Silber, K. *Pestalozzi — der Mensch und sein Werk* [Pestalozzi : l'homme et l'œuvre]. 1957.

Soëtard, M. *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berne, P. Lang, 1981.

Spranger, E. *Pestalozzis Denkformen* [La façon de penser de Pestalozzi], 3^e. éd. 1966.

Stadler, P. *Pestalozzi*. 1988.

Stein, A. *Pestalozzi und die Kantische Philosophie* [Pestalozzi et la philosophie de Kant]. 1927.

Wernle, P. *Pestalozzi und die Religion* [Pestalozzi et la religion]. 1927.

Würzburger, K. *Der Angefochtene* [L'adversaire]. 1940