

communauté de Dieu soumission muette à quelque forme que ce soit de mensonge et d'injustice, celui-là dissout tous les liens de cette communauté pour la faire tomber dans la main de toute la méchanceté des hommes. Il fait encore plus, il annihile l'oeuvre de salut du genre humain dans son fondement essentiel. Hommes de mon temps ! La réalisation du but de Jésus-Christ, la réalisation du but de tous les hommes au coeur noble et bon..." (93).

Le Christ est finalement présenté comme le premier éducateur au sens où Pestalozzi l'entend, comme le premier praticien de la *Méthode* génératrice de liberté intérieure et d'autonomie (94). Mais la reconnaissance de l'essentiel de sa mission s'accompagne elle-même d'une distinction entre les moyens, liés à l'époque et aux mentalités du temps, mis en oeuvre pour l'accomplir, et ce qui était visé à travers eux. Et la fascination qu'exerça et exerce encore le personnage, la "foi" en lui, ressort des premiers : s'il a fallu que le Christ use d'une telle fascination pour rapprocher les hommes, malgré eux, de l'autonomie intérieure, la foi seule en sa personne historique ne suffit plus, il importe désormais que la foi informe toute action par laquelle l'homme "se fait quelque chose de la vérité et du droit" (95). Il importe que chacun se comporte, vis-à-vis de ses semblables, en Christ, c'est-à-dire, en éducateur.

Nous retrouvons assurément derrière tout cela les controverses qui ont agité l'Allemagne de Lessing et de Goeze autour de la distinction entre "la religion du Christ" et "la religion chrétienne", entre "foi historique" et "foi pure". Mais l'important est que, dans le contexte suisse, ces discussions ne débouchent pas seulement sur le personnage théâtral de *Nathan* l'Éducateur, mais sur l'incarnation historique de l'éducateur telle que nous la verrons se développer à Stanz, Burgdorf et Yverdon. Pestalozzi retrouve le mouvement même du Christianisme, il s'identifie au Christ vivant et agissant, mais la foi qu'il met en action dans un monde sécularisé, qui obéit à son ordre propre, sera pure foi en la réalisation autonome de chacun, c'est-à-dire essentiellement action en vue que chacun se donne les moyens de son autonomie. Pure foi en la capacité de l'autre d'être aussi Christ et de se faire, dans son rapport avec ses semblables, éducateur.

Le Christianisme perd ainsi son rôle de re-ligion de l'humanité, en même temps que celle-ci se voit privée de l'assise naturelle qui garantissait *a priori* son unité. Mais l'humanité ne se réveille orpheline d'une paternité de fait que dans la mesure où l'indication est désormais donnée à chacun de réaliser en lui, et d'aider les autres à réaliser pour eux, la liberté d'enfant de Dieu. Une liberté qui ne sera plus seulement figurée génialement, qui ne sera plus seulement l'objet facile de discours théologiques ou philosophiques, non plus une liberté abstraite, mais une liberté qui n'existera qu'à la mesure des moyens qu'elle se donnera en ce monde pour se réaliser. L'éducation, ce sera vraiment, aux yeux - plus exactement, dans l'action même - de Pestalozzi, l'essence du Christianisme s'accomplissant en ce monde, et l'on pourrait transposer ici la formule qui s'appliquait à la politique : "Le début et la fin de ma religion, c'est l'éducation".

Pestalozzi sait assurément quelle masse d'incompréhension et d'animosité lui prépare dans le monde une telle attitude. Il considère dans la nature des choses qu'il ait contre lui, à côté des vieux maîtres d'écoles qui n'ont jamais agi qu'en fonction d'un ordre, les sectateurs religieux et les sectateurs politiques de l'ordre (96). Il sait à quoi il s'expose, lorsqu'il s'efforce de regarder par-delà les opinions religieuses et politiques d'un individu, voire même par-delà son incroyance publique ("Comment veux-tu prouver à un homme qu'il ne croit pas en Dieu ?"), pour être attentif à la façon dont, en et malgré ses opinions, il se comporte vis-à-vis de ses semblables (97). Il sait encore qu'il pourra, à la limite, subir le même sort que cet Andreas Moser chassé de son école en Argovie par une coalition de pasteurs, de politiciens et de parents sûrs de leur fait (98). Et il vérifiera à Yverdon comment, le moment venu, l'enseignement religieux fournira la pierre de scandale par excellence, capable de précipiter la ruine d'un institut florissant (99).

Il s'agira, pour Pestalozzi, de convaincre et de convaincre encore, en expliquant que son action n'est pas le simple produit d'une technique géniale, ni d'un génie brusquement acquis à la technique, mais qu'elle s'inscrit au terme d'un long chemin personnel

de contradictions vécues, développées et finalement surmontées. Il lui faudra prouver que sa folie du Neuhof s'est désormais donné les moyens de se faire raisonnable.

Le Neuhof compris

Car il ne fait aucun doute sur ce point : les contradictions que Pestalozzi se flatte d'avoir surmontées dans les *Recherches* furent d'abord celles qui firent éclater sa première entreprise du Neuhof. Le combat qui trouve enfin son issue est celui de la plus généreuse des intentions qui a commencé par se briser contre le plus ingrat des mondes, et part de nouveau à sa rencontre au terme d'une longue réflexion qui a permis à l'éducateur de rendre raison de son ingratitude foncière : si les hommes sont méchants à mon égard, n'est-ce pas qu'ils gardent la liberté de se vouloir libres à leur façon ? Lorsque Jakob manifestait son entêtement en présence de son père, n'était-ce pas déjà pour lui une façon de vouloir un monde qui fût d'abord le sien, et la Providence, en refermant bientôt devant l'enfant le chemin des possibilités humaines, ne laissait-elle pas entendre que l'idée humaine la plus chère devait à tout instant compter avec la nature la moins disposée à s'y plier ?

Nous pouvons ainsi reprendre une à une les "contradictions" qui sont alignées et développées dans la *Grundlage* des *Recherches*, montrer comment elles se sont manifestées de la façon la plus concrète dans l'expérience du Neuhof et indiquer comment la solution théorique de la contradiction habitant chacune des catégories, telle qu'elle est avancée dans la dernière partie du texte de 1797, sort en même temps d'autant d'ornières où elle s'était enlisée l'expérience pratique des années soixante-dix. Il est donc du plus haut intérêt, à ce point de notre analyse, d'ouvrir de nouveau les textes de l'époque et d'examiner jusqu'où les contradictions qui ont eu alors raison de l'expérience trouvent leur solution dans le développement des *Recherches* (100).

Il faudrait commencer par la grande contradiction du Neuhof, celle d'un homme engagé avec toute sa générosité de philanthrope et de chrétien dans la réalisation sociale de l'autonomie particulière de chacun de ses pensionnaires, mais contraint, pour cela, de briser à chaque instant leur liberté la plus spontanée dans les exigences d'un ordre seul capable de donner réalité au désir le plus pur d'autonomie. La contradiction était celle d'un Jakob gambadant dans "la libre école de la nature", puis brusquement bloqué par son père, "sans aucun espoir", dans le libre mouvement de sa liberté. Elle se démultipliait dans la maison-atelier du Birrfeld, où le coeur paternel le plus compréhensif se muait, d'une façon aussi brutale qu'incompréhensible pour les enfants, en un chef d'industrie tyrannique, rivé aux exigences de la production. Tout se passait alors comme si les contraintes imposées par la réalisation objective de l'autonomie, la nécessité de former un "citoyen utilisable", et la volonté de réaliser tout aussi absolument cette autonomie dans sa dimension subjective, la nécessité de former aussi un "homme" et un "fils de Dieu", s'annulaient mutuellement. Où l'on retrouvait l'aporie de Rousseau : il faut renoncer à prétendre former dans le même temps un homme et un citoyen.

Les *Recherches* résolvent la contradiction en la surmontant. Le mouvement qui, à travers la mutilation sociale, conduit à l'Etat du droit, qui renvoie à son tour au développement subjectif du *Wohllwollen*, lequel ne se déploie de son côté en philanthropie (*Liebe*) et en religion que pour prendre la mesure de son inassouvissement naturel en face d'un monde qui impose plus que jamais sa loi d'airain, ce mouvement thématise la contradiction vécue au Neuhof. Et cette contradiction, ainsi posée, est surmontée dans la mesure où Pestalozzi a fini par comprendre, au terme d'une évolution dont nous avons pu suivre les péripéties, que celui qui voulait la réalisation la plus achevée de l'humanité en chacun de ses représentants demeurerait encore un individu qui pouvait faire usage de la plus noble des idées pour servir en fait ses propres projets et traiter ses semblables comme de simples moyens en vue de fins extérieures à leur propre désir. Les *Recherches* permettent au fond à Pestalozzi de prendre la dimension finie, sensible, intéressée, d'une démarche qu'il avait innocemment crue, à l'origine, naturellement désintéressée pour lui

parce qu'elle était, dans son principe, absolument intéressante pour chacun des intéressés. Mais intéressante dans l'intérêt de qui ?... La nouvelle expérience devra prendre en compte la liberté pour chacun de répondre de son propre intérêt.

Revenant sur le détail des catégories, nous pourrions reprendre une à une, dans la perspective de ce qui fut vécu au Neuhof, celles qui constituent la forme extérieure de l'humanité sociale comme celles qui jalonnent son mouvement intérieur. Nous montrerions par exemple comment, dès la première analyse, l'évocation des divagations du savoir dans sa dimension sociale conduit Pestalozzi à unir dans une même réprobation l'attitude du rêveur (*Träumer*) qu'il fut en la circonstance, celle du mendiant (*Bettler*) qui n'attendait qu'assistance en entrant au Neuhof, et celle de la canaille (*Schurke*) qui finissait par voler et emporter ce qu'on refusait de lui donner (101). Le malentendu venait de ce que, prisonnier de sa vision de l'humanité autonome, le maître du Neuhof était naturellement porté à regarder les enfants dans l'attitude de demandeurs vis-à-vis de ce qu'il leur apportait, mais qu'il s'exposait tôt ou tard à essuyer leur ingratitude, dans la mesure où ce qu'il leur proposait n'était pas, comme dans la conception traditionnelle de l'institution charitable, le don quotidien d'une nourriture capable de les retenir, mais le moyen même de se procurer, grâce au métier, leur propre pain : comme nous avons eu l'occasion de le montrer, le rêve était, au regard de ce qui était visé à travers lui, pratiquement insoutenable. L'issue est indiquée dans les *Recherches* : même au plan du savoir, eût-il pour objet la plus noble des idées sur l'humanité, l'individu n'échappe pas en principe au risque de se faire "son propre corrupteur", et il y échappera en fait pour autant qu'il saura faire du savoir "une oeuvre de soi-même", un instrument de l'usage duquel il puisse répondre dans la perspective de sa réalisation morale comme de celle de chacun de ses semblables (102).

L'analyse de la catégorie de propriété prend également un relief particulier lorsqu'on se souvient de la situation paradoxale où se trouvait le propriétaire industriel du Neuhof quand il prétendait, au plan des principes, faire surgir par le métier "les forces et les dispositions" qui devaient permettre à chacun de prendre

immédiatement en mains son destin social, mais plaçait en réalité les jeunes producteurs dans une situation de totale dépendance vis-à-vis du chef d'entreprise. Pestalozzi pouvait bien répéter que le profit allait à l'ensemble de la communauté du Neuhof, et en définitive à chacun : il ne pouvait empêcher que l'affaire fût regardée par les observateurs extérieurs, et en particulier par les parents, comme *son* affaire, comme *cette* affaire à la réussite de laquelle l'individu Pestalozzi avait *intérêt* et sur laquelle il n'hésitait pas à spéculer pour en tirer un *profit* qui n'avait aucune raison d'être celui d'un autre. La démocratie économique, à moins qu'elle fût affaire d'anges, portait en elle-même sa limite humaine. C'est cette limite qui est précisément restituée dans le développement de la *Grundlage* consacré à la propriété, où est objectivement posée la contradiction entre le fait de la propriété, indissolublement liée à la constitution sociale de l'homme, et le scandale social que constitue l'assujettissement des non-possédants aux possédants (103). La contradiction sera de nouveau surmontée en fonction de l'*usage* que je ferai de ce que je possède, ou bien dans le sens de ma seule jouissance égoïste, ou bien comme "un moyen, également au péril de mon droit et de mon usage, de m'ennoblir moi-même et de rendre heureux mes semblables" (104). Nous avons vu, en nous arrêtant à la catégorie de *Handlung*, comment ce qui était vrai de la propriété foncière l'était encore plus de la propriété industrielle et commerciale (105).

Si l'on porte maintenant le regard sur la structure sociale en tant que telle et sur son ressort principal, le pouvoir politique, on remarque que Pestalozzi se dégage ici aussi d'une contradiction qui pesait sur son rapport tant avec l'Etat en place qu'avec le petit peuple du Neuhof. L'éducateur du Birrfeld avait voulu d'entrée faire oeuvre de particulier, mais le comportement privé des parents l'avait contraint à appeler de ses vœux l'autorité de l'Etat, auquel il continuait cependant de dénier toute capacité de régénérer vraiment l'éducation. Le rapport avec l'organisation sociale est maintenant, au moins de son point de vue, clarifié : ses instituts seront publics, vivant essentiellement de fonds publics, et le maître d'Yverdon ne s'opposera pas à une généralisation de sa Méthode au plan de l'Etat, mais son comportement d'éducateur restera celui

d'un homme qui croit plus que jamais que "le but d'éduquer l'homme pour l'Etat peut être noble et n'être cependant pas le juste", que l'homme n'est pas là pour être un membre de tel ou tel Etat, mais "que tous les Etats sont là pour garantir aux hommes, à travers les relations de la société, les prétentions essentielles de leur nature humaine" (106). Pestalozzi réalisera, par l'éducation, l'essence morale de l'homme avec tout ce qu'elle implique, selon l'analyse des *Recherches*, de relations avec les structures sociales existantes, mais aussi de désir, naturellement inscrit en chacun, de dépasser de telles structures afin de se réaliser en et malgré elles.

Le rapport avec la structure familiale s'en trouve du même coup clarifié. Nous avons eu l'occasion de souligner, surtout à la faveur de l'évolution qui avait conduit le père du Neuhof à la double figure de Gertrude et de Gluphi dans les deux versions du roman, l'effort qu'avait déployé Pestalozzi pour se dégager de la conception familiale d'un institut qui devait cependant compter hors de lui avec des réalités familiales plus réelles que celle, au bout du compte artificielle, du Neuhof. L'analyse des *Recherches*, en repoussant aux deux limites extrêmes de l'humaine réalité l'idée d'un *Naturmensch* capable de jeter les bases d'une cellule familiale et sociale, mais de la faire éclater dans l'instant suivant, et celle d'une pure moralité où l'individu se trouverait réconcilié avec l'ensemble des structures sociales, permet précisément à ces dernières de retrouver leur réalité et leur rôle sur le chemin qui conduit l'homme de sa nature instinctive à sa réalisation morale, la cellule familiale étant la mieux placée pour informer l'instinct en son premier jaillissement, l'organisation civile étant plus apte à prolonger cette action, jusqu'à un certain point contre la démarche, naturellement privée, de la famille. Pas plus l'Etat que la famille ne sauraient cependant prétendre assumer la totalité de ce rôle éducatif : leur antagonisme relatif dans la poursuite du même but permet justement à l'action éducative de se dégager dans sa spécificité, comme production de l'humanité en sa singularité et en son universalité. Comme le chef d'Etat, le chef de famille n'oeuvrera au grandissement de l'humanité que dans la mesure où, producteur naturel d'humanité, il s'en fera *en outre* l'éducateur. Gertrude ne produira plus la

technique éducative de Gluphi : mère, elle saura *en plus* comment éduquer ses enfants. La suite de *Léonard et Gertrude* sera, par-delà la rupture des *Recherches*, *Comment Gertrude éduque ses enfants*.

Nous voyons encore le texte de 1797 surmonter l'ambiguïté du comportement de Pestalozzi au Neuhof, à la fois père et maître des enfants. Nous avons pu parler à ce propos de "paternalisme", mais le terme de "démocratisme" se révélait tout aussi exact dans la mesure où, à l'opposé d'un Tschärner qui rêvait pour le peuple d'un "état de servitude patriarcale" faisant couler sur lui le bonheur en même temps que le pouvoir, Pestalozzi ne voulait chercher d'aide ailleurs que "dans les forces et les dispositions de l'homme à sauver" (107). Le comportement du personnage de Gertrude/Gluphi était, comme celui d'Arner, demeuré prisonnier de cette contradiction : chacun devait, en principe, se réaliser dans la communauté de tous, elle-même incarnée en un seul. L'illusion monarcho-démocratique reconnue, le pédagogue va désormais se retrouver à la tête de ses instituts dans la position d'un homme qui aura à user de toutes les ressources de son autorité naturelle et acquise pour favoriser le libre mouvement d'auto-dépassement de chacun à partir de sa nature seulement égoïste. Ni père, ni maître, il saura user et de l'amour et de la crainte pour faire surgir la personnalité autonome.

Si nous poursuivons le chemin des catégories et passons du pouvoir monarchique à sa dégénérescence en tyrannie, puis à la révolte, nous pouvons ici rencontrer l'objection que le rapprochement avec l'expérience du Neuhof trouve sa limite là où est pris en compte le résultat de cette autre expérience que fut pour Pestalozzi la Révolution française. Il ne saurait assurément être question de renier tout ce qui a été écrit, autour de *Ja oder Nein ?*, sur le rôle des événements de 1789 dans la maturation de la réflexion, aussi pédagogique, de Pestalozzi. Mais il reste que, si nous ouvrons par exemple les deux versions de *Léonard et Gertrude* sur la scène où Gertrude accueille dans sa maison-atelier les enfants du pauvre Rudi, de la façon dont l'entrepreneur du Birrfeld a dû recevoir les enfants abandonnés du voisinage, nous assistons à rien de moins qu'à une

révolte des nouveaux arrivants, plus habitués à vivre de charité qu'à gagner par le travail leur propre pain : le fil est jeté par la fenêtre, dissimulé derrière les haies, et l'on se représente la petite Lise juchée sur une table et haranguant ses frères et soeurs contraints de travailler comme de "malheureux chiens", puis, la baguette ayant fait son effet, assise en pleurant devant son rouet et complotant de nouveau dès que Gertrude a le dos tourné : "Qu'ils le veuillent ou non, conclut le romancier, les enfants devaient apprendre à filer..." (108). Commentant cette attitude dans la version de 1790/2, Glulphi expliquera à Gertrude qu'elle était "naturelle" et que les enfants "devaient nécessairement se fâcher contre elle", l'essentiel étant qu'elle maîtrise, Dieu aidant, leur double mouvement d'amour et d'animosité (109). Nous retrouvons ici l'oscillation entre la révolte inopérante et l'assoupissement d'impuissance qui caractérise, dans les *Recherches*, l'état d'une humanité parvenue au terme du chemin de sa réalisation en même temps que de sa désagrégation sociales (110). Et la façon de sortir de ce cercle est encore indiquée : la cellule sociale comme la cellule scolaire resteront vivantes dans la mesure où, surmontant la tentation de leur propre dislocation et celle de leur engourdissement mortel, elles seront comprises et utilisées par l'homme d'Etat comme par le maître d'école dans la perspective de la production d'une humanité autonome, en et malgré les structures sociales qu'elle s'est donnée et continue à se donner.

En relisant, dans les *Recherches*, l'analyse des catégories subjectives de *Wohllollen*, *Liebe* et *Religion*, nous n'avons aucune peine à retrouver, jusque dans la précision de certaines allusions, les attitudes qui furent celles de Pestalozzi au Neuhof, et les cruelles déceptions qu'il en éprouva. L'idée, par exemple, que la bienveillance de l'homme diminue naturellement à proportion de l'effort qui lui est imposé, lui eût alors épargné l'illusion fatale qu'en introduisant les enfants d'emblée dans la machine sociale, il ne devait récolter de leur part que gratitude et affection (111). Le malheur de l'homme naïvement bon et innocemment juste qui, brisé par les mensonges de ce monde, finit par devenir "ou un fou ou un misanthrope", décrit l'état de dépression qui fut celui de Pestalozzi au sortir de son expérience malheureuse (112). Quand à la présentation

de la religion, désormais reconnue en son enracinement naturel dans les égoïsmes humains, elle éloigne enfin l'arrière-goût de chantage à la production au profit d'un individu, dont ne parvenait pas à se dégager, quelle que fût la pureté de l'intention, les considérations religieuses mises en oeuvre au Neuhof : l'homme moral des *Recherches* regagne son titre de libre enfant de Dieu, sans perdre celui de citoyen (113).

Il est, à ce propos, intéressant de relire la lettre du 1er octobre 1793 à Nicolovius en étant attentif au rapport qu'établit Pestalozzi lui-même entre l'évolution de son point de vue sur le Christianisme et celle de ses conceptions éducatives (114). Nous y retrouvons en effet, bien distinguées à la faveur de la conscience claire qu'a désormais Pestalozzi de leur caractère unilatéral, les deux tendances fondamentales dont la contradiction a fait éclater l'entreprise du Neuhof. D'une part, il est question du "rêve d'éducation", élaboré dans la foulée d'une vision aussi naïve que généreuse de la bonté naturelle de l'homme, et que des "erreurs économiques" n'ont pas tardé à engloutir, en même temps qu'elles ont englouti la "force" de l'entrepreneur (115). L'idée lui est alors née, en présence des obstacles de ce monde, de donner essentiellement à l'homme une "bonne formation pour les besoins fondamentaux de son existence terrestre", mais Pestalozzi avoue qu'il n'a jamais pu, en suivant le projet de Glulphi jusque dans ses dernières conséquences, se détacher de la perspective du "but suprême" représenté par "l'ennoblissement intérieur le plus pur de l'homme" (116). Que ce soit dans la poursuite de son rêve ou dans son effort pour épuiser la réalité de ce monde, qu'il se comporte en "idéaliste" ou en "matérialiste", Pestalozzi reconnaît qu'il y a perdu sa "force". S'il fut ici un *père* d'humanité, s'il fut là un *technicien* d'humanité, une attitude annulant en définitive l'autre, jamais il ne fut vraiment un *artisan* d'humanité : un *éducateur*.

La position du Christianisme comme "la plus pure et la plus noble modification du principe de l'élévation de l'esprit au-dessus de la chair" va précisément permettre à Pestalozzi de se dégager de la contradiction d'une action qui ne l'avait fait renoncer à la poursuite de l'idéal chrétien ignorant de sa condition que pour le

précipiter dans la réalisation d'un ordre du monde abstraction faite du sens que chacun des intéressés est en droit d'en attendre (117). La prétention idéaliste et la prétention positiviste se limitent mutuellement pour laisser le champ libre à l'action d'auto-réalisation de l'homme à partir de ce qu'il est dans la perspective de ce qu'il doit être. La nature continue certes d'indiquer le chemin à travers l'aspiration humaine à l'autonomie comme à travers les moyens qu'elle met à la disposition de l'homme en vue de ce but, mais son indication s'arrête dans "le développement du genre humain" là où s'engage, à partir de ces moyens et de ce but, l'action proprement autonome de l'homme : "La nature a accompli son oeuvre, à toi donc de faire aussi la tienne !" (118).

A vrai dire, l'action du Neuhof ne voulait pas viser autre chose, et Pestalozzi, en ouvrant son *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* de 1801 par un retour sur son expérience des années soixante-dix, pourra maintenir, comme il maintiendra jusqu'à son dernier souffle, qu'il n'y avait pas d'erreur dans ses "fondements" et qu'il ne fait, dans ses nouveaux instituts, que poursuivre sa visée première en prenant cependant en compte "la vérité incommensurable" produite par son échec (119). L'action du maître du Neuhof se voulait assurément, pour celui qui la déployait comme pour ceux qui en étaient les bénéficiaires, autonome, mais elle demeurait, pour lui comme pour eux, entravée dans la conception d'une nature humaine où le désir d'autonomie et sa réalisation étaient tenus comme allant de soi en chacun comme en tous. La vérité qui s'est dégagée de l'échec, à travers l'évolution que nous avons pu suivre dans *Léonard et Gertrude* et à travers la mise en question des principes mêmes du roman, c'est qu'au fond, l'idée d'autonomie reste, du point de vue de celui qui, conformément à cette idée, garde la liberté de la mettre en oeuvre ou non, une *pure idée*, et que l'action d'un homme qui entreprendrait de réaliser cette idée en faisant fi de ce qu'elle implique logiquement, *naturellement*, de liberté effective pour autrui, celui-là se trompe sur la nature même du désir d'autonomie en l'homme. Ce que Pestalozzi obtient par la réflexion des *Recherches*, c'est la conception d'une nature humaine telle que l'action autonome puisse effectivement se déployer entre les deux extrémités d'un pur désir d'humanité achevée et d'une humanité purement achevée dans la moralité.

C'est dire que Pestalozzi, dans son oeuvre éducative à venir et en particulier dans la mise en oeuvre de sa Méthode, n'abandonnera en rien les principes fondamentaux du Neuhof et qu'il ne renoncera ni à la perspective chrétienne de son entreprise, par la recherche de la satisfaction de l'individu en sa racine subjective, ni à sa perspective sociale, dans la recherche de l'insertion effective de cet individu, grâce au métier, dans sa seule réalité capable de le satisfaire vraiment, la réalité sociale, qui est le lieu même de son insatisfaction. Ce qui sera nouveau, c'est qu'au lieu de forcer la réalisation de cette double perspective, assurément contradictoire en soi et dont la contradiction avait été fatale pour l'entreprise du Neuhof, Pestalozzi va la nier, la dépasser et la reprendre dans une action d'auto-réalisation de l'homme à partir de ce qu'il est subjectivement et socialement, dans le sens de cet "ennoblissement moral" dont les *Recherches* ont esquissé le mouvement. Loin donc de renoncer, dans son oeuvre à venir, à la préoccupation spirituelle, chrétienne, "morale", comme à la préoccupation matérielle, économique, "sociale", qui avaient également porté l'entreprise du Neuhof, loin de renoncer à faire jouer l'une contre l'autre la "culture" et la "civilisation", Pestalozzi va désormais *se servir* de l'une et de l'autre en vue de produire, chez les autres comme en lui-même, la force d'être vraiment autonome, c'est-à-dire, non seulement de se sentir, de se dire libre, mais de se donner surtout les moyens de l'être effectivement. Père et/ou chef d'industrie au Neuhof, Pestalozzi sera désormais, à Stanz, à Burgdorf, à Yverdon, un éducateur, non pas au sens où il serait ainsi autre chose, mais au sens où, dans cette troisième attitude, il comprend enfin ce qu'impliquaient, dans leur contradiction même, les deux premières. Au sens où il comprend enfin, par-delà les *Recherches* de 1797, le Neuhof.

La portée de cette évolution dépasse d'ailleurs celui qui en est à la fois l'acteur et le patient, dans la mesure où nous avons interprété l'expérience du Neuhof comme un effort en vue d'intégrer dans une perspective traditionnelle, dominée par la conception d'une nature humaine fondamentalement stable et n'aspirant qu'à la stabilité, la perturbation créée, en même temps que la nouvelle chance

économique apportée à la pauvre humanité, par le salaire industriel. L'idée qui avait longtemps prévalu dans l'esprit de Pestalozzi comme dans celui de ses contemporains, c'est qu'on pourrait une nouvelle fois mettre les choses "en ordre", et l'éducation, telle que la concevait Gluphi en s'inspirant de la façon dont Gertrude avait su naturellement intégrer les rouets dans sa *Wohnstube*, devait être l'instrument privilégié de cette restauration de l'Etat chrétien. L'éducation restera assurément un instrument entre les mains de l'artisan de la Méthode, mais la nouveauté est qu'elle n'est plus instrument pour une fin qui lui est extérieure, que l'éducateur n'est plus au service du politique et du religieux, mais qu'il réalise dans son action même la fin que l'un et l'autre, à moins qu'ils ne se fassent éducateurs, ne peuvent désormais rechercher qu'unilatéralement. L'éducateur, tel qu'il naît des *Recherches* de 1797, est celui qui oeuvre le plus authentiquement dans le sens de ce que vise "la marche de la nature dans le développement du genre humain".

Plus fondamentalement encore, la reconnaissance du caractère spécifique de l'éducation rejoint la conception d'une humanité qui se dégage tant du donné naturel que de son sens présupposé, pour entretenir désormais avec lui un rapport où tout ce qui est n'est là que pour être repris par l'homme dans le sens de son auto-crédation. La nature appelle la forme autonome, qui se donne elle-même matière à travers le donné naturel. L'action humaine, jusqu'ici entravée par l'existence présupposée d'un sens de fait, du fait d'un sens de l'humanité, rejoint maintenant son lieu spécifique pour devenir action d'humanisation de fait dans la perspective d'un sens qui, s'il ne leur est pas absolument étranger, ne leur doit plus rien en principe. En même temps que l'éducateur, c'est l'homme d'action, l'homme de la *praxis* et non plus de la *poiesis*, qui se libère : l'homme qui est pour autant qu'il se fait.

Il n'est donc pas exagéré de voir en définitive dans les *Recherches* un processus au terme duquel l'humanité nouvelle est à proprement parler "mise au monde" dans l'attitude de l'éducateur. L'expérience du Neuhof, en s'efforçant de maintenir dans la matrice naturelle des prétentions qui ne pouvaient que la faire éclater, avait déjà, par son échec même, entamé le processus. Il a ensuite fallu

bien des années de réflexion et de révision pour que la nature accepte de libérer l'enfant : pour que Gertrude produise Gluphi. On a cependant pu voir la personnalité de l'éducateur croître et s'affirmer d'une version à l'autre du roman, au point de finir par faire jeu égal avec l'homme d'Etat et l'homme de Dieu. L'ouvrage de 1797 achève ce processus en faisant de l'éducateur - de l'homme d'Etat, de l'homme de Dieu, de chaque homme *pour autant* qu'il se comporte en éducateur - le créateur de la nouvelle humanité. Pestalozzi naît véritablement à l'éducation, jusqu'à un certain point *contre* sa propre nature, et ce qu'il écrira en 1808 à propos du drame de son fils Jakob prend ici toute sa dimension :

"Grâces et louanges

à l'Eternel pour

mes souffrances

et pour mon sauvetage par la souffrance !

Mère, Dieu a achevé son oeuvre en moi,

il m'a formé dans le ventre de ma mère

pour le service de l'amour et de la foi.

C'était ma nature,

.....

Il me fallait (*Ich musste*) croire,

il me fallait aimer,

il me fallait laisser gouverner Dieu,

je ne prévoyais pas

ce dont je devais (*sollte*) me préoccuper,

.....

J'étais, avant de voir le monde,

mal formé (*verbildet*) pour son service,

comme peu d'hommes le sont

par leur nature physique organique,

à cause de la contradiction

qui existe en moi,

.....

C'est ainsi que ma nature

était mal formée pour le service du monde,

que je le voulusse ou non,

il me fallait lui rester fidèle,

Je ne pouvais faire autrement
et je lui demeurai fidèle,
et Dieu me sauva" (120).

Le chemin, sans cesser d'être celui de la nature, va ainsi de l'éducateur né à la naissance, par-delà la mort à ce monde de l'éducation purement naturelle, du *devoir* d'éduquer. L'itinéraire a conduit Pestalozzi de la passion d'éduquer, qui s'est brisée contre le monde, à l'action d'éduquer, qui a pris la pleine mesure de son sens en et pour ce monde. Et s'y fraie son propre chemin : la *Méthode*.

DEUXIEME PARTIE - CHAPITRE III

1. SW XII, 126-7.
2. 130.
3. 106 ss.
4. 245-6.
5. 105-6.
6. 103-5.
7. 105₁₅₋₂₆.
8. "von einem freyen Man", SW X, 75.
9. SW XII, 148₂₅₋₃₇.
10. *Schriften zur Stäpfner Bewegung*, SW X, 269-311 (508-512).
11. SB III, 312₂₁₋₂₃ et 319-320.
12. *Schriften zur Stäpfner Bewegung*, n° 1, 2, 3 et 4.
13. SW X, 273-5.
14. *Schriften zur Stäpfner Bewegung*, n° 5 et 6.
15. *An die Einzige*, SW XXI, 179₂₅ ss.
16. *Lücken in der Landesverfassung*, SW XI, 13. - *Mahnung zur Verständigung* (1796), SW XI, 29-36. Voir les textes de 1798, SW XII, 261 ss. et SB IV, 1 ss.
17. Ecrits sur la dîme, SW XII, 303 ss et 407 ss (804-7). - Cf. E. Dejung : *Lebensgefahr für Pestalozzi im Frühjahr 1798*, Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, Bd. 25, Heft 3, 1975, p. 331-5.
18. SW XIV, 227-317 (610-8). - Voir SB IX, 412-8.
19. SW XVII A, 328-9.
20. *Rechenschaft über mein Thun* (vers 1805), SW XVII A, 216₁₁₋₁₄.
21. SW XII, 95₂₃ ss.
22. SW XII, 388₁ ss ; voir aussi 288₁₀ ss, 298₃₀ ss, 311₁₀ ss, 369₁₄ ss, 372₃₃ ss, etc.
23. SW XIII, 3₁₆ ss et 31-2 ; voir la lettre de 1802 (?) à Stapfer,

- SB IV, 125²² ss.
 24. Voir la lettre de juin 1805 à Plamann, SB IV, 346-7. Cf. aussi SW XVIII, 106⁹ ss et XIX, 82 ss.
 25. SB V, 251¹² ss.
 26. SW XII, 426²⁹⁻³⁰ et 429³²⁻³³.
 27. Montag, den 10. Herbstmontag, am Morgen, SW XII, 375-382 ; Über Unterwaldens Schicksahl, SW XII, 383-390.
 28. SW XII, 149.
 29. SW IX, 483-5 (Vorrede) et 492 ss (Anmerkungen).
 30. SW IX, 131 ss.
 31. SW IX, 21-22.
 32. SW III, 341 ss et IV, 419 ss.
 33. SW IX, 502-3.
 34. SW IX, 493-4.
 35. SW IX, 495-6 et 528. Cpr. SW XII, 69.
 36. An die Unschuld, den Ernst und der Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes. Ein Wort der Zeit, éd. Seyffarth, XI, 7 ss.
 37. Vorrede.
 38. SW XII, 115¹⁶ ss.
 39. Vorrede.
 40. Lettre du 1er décembre 1807 à von Türk, SB V, 294¹⁸ ss.
 41. SB III, 299-301. Sur les circonstances de cette lettre, voir A. Stein, *op. cit.*, p. 114-5.
 42. SW XII, 38-43 et 151-157.
 43. 38-9.
 44. 39³ ss.
 45. 39²⁶⁻³².
 46. 39³⁸⁻⁴⁰.
 47. 40¹ ss.
 48. 41.
 49. SW I, 161-2 et 274-5.
 50. SW VIII, 260 ss et III, 230 ss.
 51. SW IX, 308 ss ; SW I, 193¹¹ ss et 197⁶ ss ; SW IX, 231⁹ ss.
 52. SW IV, 331 ss.
 53. 334²⁷⁻²⁸.
 54. 424 ss.
 55. 429 ss.

56. SB III, 301.
 57. SW XII, 42⁶⁻⁷.
 58. SW XII, 42⁸⁻⁹ ; cpr. SB III, 299³³⁻³⁶.
 59. SW XII, 42¹⁰⁻¹⁴.
 60. 42¹⁵ ss.
 61. 42-3 ; "comme si", 42²⁰ et 24.
 62. SW XII, 151 ss.
 63. 151-2.
 64. 152²³ ss.
 65. 153-4.
 66. 154-5 ; cpr. Revolutionsskizzen (sept. 1798), SW XII, 363 ss.
 67. SW XII, 156-7.
 68. 157²⁴⁻³³.
 69. 550.
 70. Wahrheit und Recht, 157-161.
 71. SW XIV, 120-226.
 72. 177-8 (5. Epoche).
 73. 206-7.
 74. 208-9.
 75. 221 ss.
 76. 225²⁰ ss.
 77. SW XXI, 293 ss ; voir le Discours du 12 janvier 1818, SW XXV, 261 ss, en particulier 362²⁹ ss.
 78. SW XIV, 96-7 ; "der grösste Überwinder", SW XXI, 298³².
 79. SW XIV, 97¹² ss ; pour les discours religieux, voir SW XXIII.
 80. Cpr. SB X, 92¹ ss et SB XII, 72-6.
 81. SW II, 127¹⁶ ss.
 82. SW XIV, 96³³ ss.
 83. Bemerkungen zum Matthäusevangelium, SW XIV, 33-44.
 84. SW XIV, 43³³⁻³⁶.
 85. Lettres du 1er et du 6 janvier 1800 à Lavater, SB IV, 28-29.
 86. SB IV, 7-8, et SW XIV, 35¹⁴ ss.
 87. Cpr. SW I, 281³⁷ ss et XIV, 218 ss.
 88. SB III, 301¹¹ ss.
 89. SB XII, 73¹ ss.
 90. SW XIV, 208 ss.
 91. 218²⁶ ss.
 92. 219-220 et 22.

93. 221₈₋₁₉.
94. 221₂₀ ss.
95. *SW* XII, 157₃₁ ss.
96. Auseinandersetzung mit Johann Rudolf Steinmüller, *SW* XVI, 54-55 ;
SB V, 160₉ ss.
97. Lettre de février 1798 à Lavater, *SB* IV, 13-4 ; *SW* XIV, 107₁ ss.
98. Gespräch über Andreas Moser und die Schule in Aarau, *SW* XIV,
101-119.
99. Cf. *infra*, IIIe Partie, Chapitre I, § 3.
100. Cf. *supra*, Ie Partie, Chapitre II, § 2 (l'expérience de l'*Armen-*
anstalt) et § 3 (l'éducation de Jakob).
101. Cpr. *SW* XII, 9₂₃₋₂₄ et *SW* I, 142 ss, 178₁₁ ss, 183-4.
102. *SW* XII, 133-4.
103. *SW* XII, 10-12.
104. 134-5.
105. 141.
106. *SB* IV, 1₇ ss ; 125₂₂ ss ; 270₂₅ ss ; etc.
107. *SW* I, 157-8.
108. *SW* III, 30-32.
109. *SW* IV, 213-5 et 221₂₈₋₂₉.
110. *SW* XII, 28-31.
111. *SW* XII, 34-5 (cpr. *SW* I, 160₅ ss et 183-4).
112. *SW* XII, 37-8 (cpr. *SW* VIII, 225 ss).
113. *SW* XII, 38 ss (cpr. *SW* I, 161-2).
114. *SB* III, 299-301.
115. 299-300.
116. 300₇ ss.
117. 300₂₉ ss.
118. *SW* XII, 125₂₂₋₂₃.
119. *SW* XIII, 183-4.
120. *SW* XXI, 170-2.

CHAPITRE I V

L'ELABORATION DE LA METHODE

Les *Recherches*, si elles permettaient à Pestalozzi de se mettre d'accord avec lui-même sur la marche de ses idées les plus chères, se condamnaient à rester, aux yeux de leur auteur, "un témoignage de [son] impuissance intérieure, un simple jeu de [son] aptitude à la recherche" dans la mesure où elles n'alimentaient pas en lui "la force pratique" plus nécessaire que jamais pour arriver à ses buts (1). Le courant démocratique né de la Révolution de 1798 se montrant favorable à l'éducateur du peuple, celui-ci va s'efforcer par trois fois de faire prendre racine à une nouvelle expérience sur une terre balayée par les conflits armés et agitée par les incertitudes politiques : c'est d'abord, entre janvier et juin 1799, l'*Armenschule* de Stans, puis l'institut de Burgdorf, qui ne survit pas à la chute de la République Helvétique en 1803. La renommée de Pestalozzi est cependant établie au-delà des frontières de la Suisse, surtout depuis la publication en 1801 de son ouvrage fondamental : *Comment Gertrude éduque ses enfants*. Après un passage à Münchenbuchsee et une tentative infructueuse de collaboration

avec l'institut de Fellenberg à Hofwyl, le pédagogue réunit enfin tout son monde, vers le milieu de 1805, au château d'Yverdon, dans le canton de Vaud. C'est alors l'épanouissement de l'institut, qui comptera jusqu'à deux cent cinquante pensionnaires et se verra adjoindre, en mai 1806, un institut de filles. C'est encore le flot incessant des visiteurs, une abondante correspondance, des articles et des ouvrages sur l'expérience, des germes semés et entretenus à travers toute l'Europe. Mais c'est surtout l'élaboration des grands principes de la Méthode, leur expérimentation et la publication des résultats.

La fin et le moyen

La Méthode n'a évidemment pas jailli tout armée du cerveau de Pestalozzi le jour où il a déclaré au ministre Stapfer : "Je veux être maître d'école". Née de la réflexion qui a conduit aux Recherches de 1797 et, encore en-deçà, des contradictions enfin surmontées de sa première expérience du Neuhof, la Méthode ne cessera pas de s'élaborer dans son rapport vivant avec l'action de Stans, de Burgdorf, d'Yverdon, et l'on ferait un grave contre-sens à son propos si, par souci de systématisation, on la coupait de ces racines. Pestalozzi multipliera les avertissements à ce sujet : pour lui, comme pour chacun de ses collaborateurs, la Méthode est d'abord, au plein sens que prend la formule dans les Recherches, "une oeuvre de soi-même" (2).

Il est cependant heureux que nous n'en soyons pas réduits, pour la connaître, à des témoignages de visiteurs, aussi bien intentionnés fussent-ils, et que les textes de Pestalozzi qui la relatent n'aient pas la minceur de ceux dont nous disposons pour étudier l'expérience du Neuhof. Le bref séjour de Stans nous vaudra, sous la forme d'une Lettre de Pestalozzi à un ami, un compte-rendu qui nous permettra d'assister au tout premier développement du germe (3). Puis ce sera, en 1801, le grand ouvrage Comment Gertrude éduque ses enfants (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt), présenté comme

"un essai en forme de lettres pour donner aux mères des indications en vue d'éduquer elles-mêmes leurs enfants" et qui fixe les grands axes de l'élaboration de la Méthode (4). Ce programme sera plus ou moins développé en ses différentes phases au cours de la première décennie du nouveau siècle : entre 1801 et 1804, on se préoccupera surtout, avec les Livres élémentaires, de la formation de l'intelligence (5) ; laissant alors à ses collaborateurs le soin de pousser plus avant dans les voies tracées, Pestalozzi semblera porter son attention sur la formation morale, qui sera au centre des Nouvelles Lettres à Gessner et de l'écrit de 1805, Esprit et coeur dans la Méthode (Geist und Herz in der Methode) (6) ; une troisième période, ayant pour centre l'ouvrage de 1807 De la formation du corps (Über Körperbildung), privilégiera plutôt l'étude de la formation physique et se prolongera dans une réflexion sur la formation industrielle (7). Ce travail d'élaboration trouvera son point d'achèvement en 1809 dans le Discours de Lenzburg (Lenzburger Rede), où sera définie "l'Idée de la formation élémentaire", mais qui constituera déjà en soi le point de rupture d'un débat fondamental engagé entre Pestalozzi et son principal collaborateur Niederer sur la forme de systématisation de la Méthode : le Discours de 1809 ouvrira en réalité une phase nouvelle de la réflexion (8).

Pestalozzi ne serait plus lui-même si l'élaboration, ainsi planifiée, de la Méthode ne donnait lieu à un remue-ménage d'esquisses, de mises au point et de révisions plus ou moins fondamentales : le Wie Gertrud sera ainsi remis en chantier à plusieurs reprises (9). On n'en appréciera que plus les efforts de présentation ramassée de la Méthode auxquels son artisan s'astreindra : un mémoire daté du 27 juin 1800, un autre rédigé en décembre 1802 à l'intention d'amis parisiens, et surtout la grande synthèse qu'auraient dû constituer, dans les années 1805/7, les Idées, expériences et moyens en vue de promouvoir une façon d'éduquer adaptée à la nature humaine, vaste construction dont ne nous sont parvenus que des pans (10). Il faut enfin compter avec l'abondante correspondance de l'époque : confidences aux amis de toujours, rapports aux parents sur le comportement de leur enfant, invitations à venir se rendre compte sur place, soutien des efforts engagés ici et là en Europe pour implanter la Méthode, etc. (11). L'impression générale reste, en définitive, celle d'un immense chantier.

A fréquenter Pestalozzi, nous avons cependant appris à respecter ses approximations. C'est pourquoi nous nous garderons de transformer en mécanique bien huilée un processus qui obéit assurément à un mécanisme, mais ne se réduit manifestement pas à lui. Nous abandonnerons à d'autres le terrain de l'analyse avec d'autant moins de regret qu'un Français, Marc-Antoine Jullien, qui devait d'ailleurs jouer un rôle important dans le destin de l'institut d'Yverdon, a excellé dans le genre analytique en composant, sur le lieu même de l'expérience et en étroite liaison avec Niederer, un ouvrage dont Pestalozzi aura plusieurs fois l'occasion de vanter les mérites de clarté et de précision : *Esprit de la Méthode d'éducation d'Yverdon, en Suisse*, publié à Milan en 1812 (12). Nous noterons cependant que, si Pestalozzi tient en 1813 l'ouvrage de Jullien comme "plus complet et plus exhaustif que n'importe quel ouvrage allemand" sur le même sujet, il lui reproche de ne pas être élaboré "dans la perspective (*zu*) d'un tout organique" et d'être "déficient en plusieurs de ses parties", au point, renchérit-il en 1816, qu'on ne puisse songer qu'un instituteur se forme à l'utilisation de la méthode en lisant cet ouvrage (13). Approche *mécanique* ou *organique* de la Méthode ? Nous sommes au coeur d'un débat dont l'issue conditionne son exposé même.

Tout s'enracine une nouvelle fois dans les *Recherches* de 1797, où Niederer a raison de voir "le germe en quelque sorte" de la Méthode (14). Ce qui se dégage de l'analyse du grand texte théorique de Pestalozzi, c'est assurément la révélation d'un mécanisme qui tranche avec ce que nous pourrions appeler l'animisme de la période précédente : les idées les plus chères de l'éducateur, celles avec lesquelles il n'avait fait jusqu'ici qu'une seule âme, sont maintenant posées devant lui et ordonnées, tant en leur forme objective qu'en leur forme subjective, selon ce qu'il nomme lui-même "les grandes lois d'airain éternelles de notre existence" (15). L'homme social se retrouve, au terme des développements de la *Grundlage*, prisonnier du cercle qui le condamne à retomber sans cesse dans l'enchaînement des catégories décrites : que les circonstances fassent l'homme ou que l'homme fasse les circonstances selon sa volonté, l'humanité n'échappe au déterminisme de sa nature que pour suivre le mécanisme de son désir (16).

Ce mécanisme, aussi intégral soit-il au plan de l'humanité de fait, cesse cependant là où je mets en oeuvre ma force de me représenter, de rechercher ou de fuir toutes les choses de ce monde, en faisant abstraction de ma concupiscence animale comme de mon conditionnement social, dans la seule perspective du progrès de ma dignité intérieure. A ce plan où il n'est question que de sentiment, de décision et d'individu, il n'est pas pensable que la démarche morale obéisse à un mécanisme : si elle est amenée par le développement mécanique de "la marche de la nature", elle rompt avec celui-ci en se dégageant tant de la logique du plaisir que de la logique de la société qui le constituent. L'homme moral, comme certaines attitudes de Pestalozzi nous le laissent entrevoir, n'est déjà plus de ce monde des déterminations : c'est déjà, par-delà l'engloutissement du désir subjectif dans le mécanisme social et la ruine de ce mécanisme dans la prolifération des égoïsmes révolutionnaires, "un homme libre".

Il reste que, lorsque le désir moral entreprend de se donner réalité, il ne peut trouver d'autre terrain et d'autre moyen que cette humanité de fait. Il ne s'en abstrait que pour y être renvoyé, ne fût-ce que pour dire non à ce qui va dans le sens de son pur égoïsme ou dans le sens du seul ordre social. C'est ainsi que nous retrouvons, dans la dernière partie des *Recherches*, le mécanisme social décrit dans la première, mais enrichi de la possibilité désormais reconnue à l'homme d'agir sur les différents rouages, au plan de leur *usage*, dans le but de les moraliser, de les humaniser. L'humanité naturelle, qui s'était développée avec une froideur mécanique hors de la conscience et de la prise de l'homme, reprend *organiquement* sens par l'action d'une liberté qui tend à se réaliser en transformant toujours plus les choses en soi de ce monde en un monde pour elle. Le monde moral n'est donc rien d'autre que le monde naturel mécanique qui s'organise par et pour la liberté autonome.

Il serait surprenant que la Méthode ne se conforme pas à l'ensemble de cette démarche et que le moyen contredise la fin qui est visée à travers lui. Le rapprochement avec les *Recherches* nous indique déjà qu'en la réduisant à un mécanisme qui suit fidèlement le mouvement de la nature humaine dans sa dimension objective et

subjective, et *a fortiori* en privilégiant une dimension par rapport à l'autre, on ne rend pas compte de sa fonction essentiellement morale, créatrice de liberté à partir de la nature. Le souci de "mécaniser l'éducation", de la "psychologiser", trouve ici sa limite (17). Inversement, comme nous le verrons dans la discussion à venir avec Niederer, tirer argument de la découverte des *Recherches* pour situer la Méthode dans un univers de la morale pure, de l'autonomie en soi, c'est oublier que Pestalozzi a explicitement récusé l'existence d'un tel idéal qui ferait fi de la condition, à la fois sensible et sociale, de l'homme. L'éducateur sera, avec la Méthode, dans la position du maître qui n'use de la contrainte mécanique envers l'apprenti que dans le but de favoriser chez lui la reprise autonome, "organique", de ce mécanisme (18).

La Méthode va ainsi se développer au point de rencontre de l'humanité sensible en quête d'un ordre de l'intelligence, du coeur, de la technique, et de principes d'organisation qui lui seront proposés en ces différents domaines. Elle aura donc une fonction sociale, en ce que les formes utilisées participeront de l'inévitable mutilation que fait subir à la spontanéité instinctive de l'individu tout ordre extérieur : en s'exerçant à la lecture, au maniement de l'outil, au comportement correct vis-à-vis de ses voisins, l'enfant vivra la nécessaire tromperie sociale décrite dans les *Recherches*. Mais il sera tout aussi vrai de dire que la Méthode aura manqué son but si la discipline qu'elle implique devient une fin en soi et si l'enfant ne garde pas, à l'intérieur même de chaque exercice, la liberté essentielle de s'approprier, et à la limite de récuser, la forme qui lui est présentée. Le but du processus demeure bien, en chaque domaine, la mise en oeuvre de la force autonome de l'intéressé, de sa *Selbsttätigkeit*, au regard de laquelle la Méthode n'est qu'un moyen, un moyen certes nécessaire, mais assurément non suffisant. La Méthode, coupée de la libre adhésion qu'elle requiert de l'enfant, restera une forme rabougrie, un instrument de vie lui-même privé de vie. Elle ne sera pas conforme à ce que veut la nature pour l'homme : "La nature, ainsi conclura Pestalozzi son *Wie Gertrud*, doit nécessairement (*muss*) obéir à ses lois, elle n'a pas de volonté. Moi, en revanche, je ne suis pas contraint d'obéir à la loi qui est en ma poitrine si je ne le veux pas : je suis ici mon propre juge et,

justement pour cette raison, un être *plus noble* que le reste entier de la nature. Avec la connaissance de ce principe s'est levé pour le genre humain un soleil nouveau sur un nouveau monde..." (19).

On comprend que tout va se jouer dans l'attitude de l'éducateur vis-à-vis des enfants : il sera maître et responsable de l'usage de la Méthode et de son détournement vers d'autres fins que celle qui lui est assignée par son initiateur. S'il est exclu que le pédagogue se mette à l'ouvrage sans aucune formation, il n'est pas souhaitable qu'il soit trop savant et trop formé, et Pestalozzi remarque même que les plus doctes sont en général les moins aptes à saisir les principes, même en leur forme "seulement théorique", de son expérience : car s'il s'agit bien de comprendre ce qui se passe, il importe de le comprendre dans sa dimension essentiellement *pratique*, c'est-à-dire, en rapport avec une expérience singulière, une action de fait (*Thatsache*), qui met en mouvement la force autonome de chacun, éducateur et éduqué (20). Nous retrouvons ici, dans toute sa richesse, la catégorie du savoir (*Wissen*) telle qu'elle nous a été présentée dans les *Recherches* : celui qui entre à Yverdon dans l'idée d'y récolter un ensemble de connaissances méthodiques ou de recettes techniques, et en ressort sans avoir aperçu que, si savoir et technique il y a, l'essentiel se joue ailleurs, celui-là en sera pour ses frais. Il n'en va pas autrement du lecteur qui se plonge dans les écrits sur la Méthode : "Il y a très certainement, écrit Pestalozzi à l'un de ses correspondants, à la base de la totalité de la Méthode un esprit (*ein Geist*) qui doit être saisi dans toutes ses parties. Si on ne le fait pas et si l'on en reste à la lettre des différentes parties de celle-ci, on n'obtiendra pas d'autre résultat que d'entrer en contradiction avec la Méthode, avec soi-même et avec tout ce qui est et se produit en cette matière. Ma chance est que toujours plus d'hommes aux vues profondes et dotés d'une grande connaissance des hommes et des enfants accordent à mon expérience leur attention et à ma personne leur amitié..." (21).

Le véritable praticien de la Méthode sera celui qui, à défaut d'avoir parcouru le chemin du Neuhof aux *Recherches*, a vécu, à un moment ou à un autre de son existence, les contradictions qui ont agité l'auteur du *Wie Gertrud* : s'il entame son ouvrage par un récit de son

itinéraire très singulier, ce n'est pas un effet de coquetterie littéraire, mais l'indication immédiate de ne pas isoler la Méthode de cette existence qui l'a produite, et ne cesse de la produire (22). On remarquera encore que ses premiers collaborateurs, qui seront les pionniers de la Méthode, Krüsi, Tobler, Buss, auxquels il laisse deux chapitres de son ouvrage pour qu'ils racontent eux-mêmes l'origine de leur vocation, ont tous été travaillés par une insatisfaction à l'endroit du système éducatif en place, de l'environnement social en général, et en définitive vis-à-vis d'eux-mêmes : "La connaissance de la Méthode, conclura Buss, a pour une très grande part restauré en moi la sérénité et la force de ma jeunesse, et fait revivre pour moi et le genre humain des espérances que je considérais depuis longtemps et jusqu'à ces temps comme des rêves et que, contre toutes les pulsions de mon coeur, je rejetais loin de moi" (23). La Méthode ne livre pas son secret à une humanité sûre de son fait.

Ce qui ne signifie pas qu'elle se réduise à une thérapeutique capable de guérir les individus rongés par le mal de vivre. Certes, il est dit et répété que le centre de la Méthode, c'est le sujet : "Ne l'oublie pas, homme, tout ce que tu es, tout ce que tu veux, tout ce que tu dois, part de toi-même" (24). Mais ce principe, qui est la reprise du point de vue moral des *Recherches*, s'accompagne d'un avertissement contre la tentation subjectiviste : "L'homme veut si volontiers le bien, note Pestalozzi dans sa *Lettre de Stans*, l'enfant a si volontiers une oreille accueillante au bien ; mais il ne le veut pas pour toi, maître, il ne le veut pas pour toi, éducateur, il le veut pour lui-même. Le bien vers lequel tu dois le diriger ne doit pas être une fantaisie de ton humeur et de ta passion, il doit être un bien en soi selon la nature de la chose et se manifester comme bon au regard de l'enfant. Avant de le vouloir, il doit sentir la nécessité de ta volonté d'après sa situation et ses besoins..." (25). Celui qui rêva au Neuhof de fusion amoureuse avec ses enfants adoptifs sait de quoi il parle : la Méthode ne saurait être la seule pâture d'une subjectivité débridée.

Le centre de la Méthode, c'est en réalité l'expérience vivante, ce que Pestalozzi nomme l'*Empirik*, où se dénoue et se renoue dans

l'action l'humanité objective/subjective. La pratique quotidienne constitue la partie immergée de l'iceberg, dont les écrits ne livrent, et ne livreront jamais, que l'expression incomplète et approximative : "Ce qui, écrira Pestalozzi au beau milieu de son *Wie Gertrud*, est théorie et jugement dans toute ma présentation, n'est absolument rien d'autre que la conséquence d'un travail empirique limité et au plus haut point pénible, et je dois l'ajouter, d'une rare chance..." (26). Il confiera encore à un admirateur de son ouvrage de 1801 : "Je me serais profondément réjoui de te voir encore chez moi et de te commenter mon livre sur le lieu où seul il peut être rendu compréhensible, par la présence de mes enfants. Il n'y a que la réalité de mon action, que mon institut lui-même qui puisse lever l'obscurité de nombreux passages qui me paraîtraient à moi-même mystérieux sans mes expériences. Il est certain que le développement des résultats trouvés ne cesse d'étendre, comme tu dis, le cercle d'application de mes principes" (27). De fait, la *Lettre de Stans* comme le *Wie Gertrud* nous font assister à un véritable accouplement de la Méthode à partir de l'expérience : l'institut produit son organisation, diverse selon les situations (28). Il apparaît que l'expression exacte de ces résultats n'est pas le premier souci des artisans de la Méthode : "C'était, note Buss, une remarque courante chez nous, les maîtres, de ne pas en rester au point où nous pouvions nous exprimer nous-mêmes de façon précise et exacte sur des choses que nous connaissions d'une connaissance absolue. Même Pestalozzi avait du mal à trouver toujours les mots qui exprimaient exactement ce qu'il voulait" (29). Et celui-ci écrira dans sa controverse avec le Recteur Snethlage en 1804/5 : "Je ne suis pas du tout un maître. Plus saisi par ma faculté de pressentir que formés par des enseignements verbaux, des jeunes gens autour de moi ont saisi ma pensée, ont fait des expériences et se sont exercés dans l'esprit de ma pensée, sous mes yeux et à mes côtés, mais ont créé de façon autonome et multiforme (*selbstendig und vielseitig*) ce que j'ai été en mesure de leur faire pressentir en eux-mêmes..." (30).

L'image du laboratoire conviendrait bien. Mais ce lieu d'expérimentation aurait comme singularité que les expérimentateurs n'ont, sur les sujets de l'expérience, que le privilège de voir un peu plus clair sur l'ensemble d'un processus auquel ils n'échappent pas eux-

mêmes. Les enfants participent à la création éducative : "J'apprenais avec eux", note Pestalozzi à propos de Stans (31). A Burgdorf : "La Méthode instruit l'enseignant comme l'enfant", "le maître se forme lui-même par l'exercice de la Méthode et il élève à un haut degré sa force intérieure", etc. (32). Et cet aveu circonstancié dans *Geist und Herz in der Methode* : "On ne peut absolument pas contredire ce fait que très souvent, dans les exercices où les moyens de la Méthode sont encore pour ainsi dire en cours d'éclosion et de gestation, de jeunes garçons ont révélé dans leurs réponses des points de vue d'une telle simplicité et d'une telle profondeur, qui ont plus d'une fois détourné les premiers maîtres de la maison de la forme d'enseignement choisi par eux pour leur faire adopter celle que les enfants, dans leur innocence et leur simplicité, découvraient en eux-mêmes" (33). Krüsi rapportera un exemple typique de cette bénéfique inversion des rôles (34).

Certes, des surprises de ce genre marqueront surtout les premiers temps de l'élaboration de la Méthode. Mais on a de bonnes raisons de penser que Pestalozzi voyait là une attitude fondamentale et permanente de l'éducateur dans la pratique quotidienne de la technique pédagogique même la plus perfectionnée. Ce fut le cas en particulier de la branche qui connut le premier et le plus important développement, la formation de l'intelligence. On notera que les chapitres du *Wie Gertrud* où sont analysées les formes qui conduisent l'esprit humain de la saisie confuse du monde ambiant jusqu'au concept clair et distinct, puis jusqu'au jugement, en passant par le nombre (*Zahl*), la forme (*Form*) et le mot (*Wort*), sont encadrés par une évocation de l'expérience d'où ces formes se sont peu à peu dégagées et par une célébration de l'expérience sensible (*Anschauung*) comme "fondement absolu de toute connaissance" (35). Et lorsque ces recherches donneront lieu à la publication de manuels élémentaires, les directives que Pestalozzi donnera pour leur usage en appelleront constamment à l'expérience particulière, et singulièrement à celle, instinctive, de la mère (36). La préface au *Livre des mères*, publié en 1803, proclamera même : "La Méthode ne vaut rien sinon pour autant qu'il est dans sa nature que chaque mère intelligente, qui s'est soigneusement et suffisamment exercée en ses formes, s'élève, avec une assurance psychologique, jusqu'à mettre de côté comme superflus les livres

de ma méthode et à marcher, indépendamment de ceux-ci, dans leur esprit, au devant des buts de celle-ci. Je le sais, la pauvre *enveloppe* de mes formes sera longtemps, longtemps considérée par des milliers et des milliers comme leur *essence*..." (37). Pestalozzi ne tardera d'ailleurs pas à prendre conscience de l'effet désastreux d'une présentation qui, tout en mutilant la Méthode de ses autres parties qui collaborent à en constituer l'esprit, réduit l'éducation de l'intelligence à un dressage mécanique (38). Préfaçant en 1808 un *ABC de la connaissance mathématique* écrit par Schmid, l'éducateur préférera parler de *Hilfsmittel*, d'auxiliaires de l'action pédagogique, plutôt que de *Lehnmittel*, de formes pédagogiques en soi (39).

Cette relativisation de l'efficacité technique de la Méthode par un rappel constant du lien qui l'a rattachée à l'origine, continue de et ne doit pas cesser, dans l'esprit de ses utilisateurs, de la rattacher à l'expérience, n'a d'autre but que de laisser ouvert, en son sein même, l'accès à la fin qui est visée à travers elle : faire sentir, surgir et se développer chez l'enfant "le besoin d'une libre progression et la conscience de sa force autonome en vue de ces progrès" (40). C'est en effet un *leitmotiv* des écrits sur la Méthode : celle-ci n'est là, en toutes ses parties, que comme un moyen en vue de la prise de conscience et du déploiement par chacun de sa capacité d'activité autonome. A Stans, à Burgdorf, à Yverdon, il n'est question que de forces qui s'éveillent, d'autonomie sentie, élevée à la conscience, agie : de *Selbstgefühl*, de *Selbstbewusstsein* et surtout de *Selbsttätigkeit* (41). Pestalozzi notera dans une controverse avec un théoricien de l'éducation : "Il est avant tout nécessaire de montrer quel profond souci pour l'autonomie des individus et quelle force pour la formation de l'originalité des individus existent dans l'esprit de la Méthode" (42). Pestalozzi peut, dans un projet d'adresse publique sur son action, reprendre à bon escient le cri du pasteur dans *Léonard et Gertrude* : "tu es éduqué, aide-toi toi-même !", un cri qui n'est plus seulement romanesque, mais se fait réalité à travers la Méthode (43).

On comprend, dans cette perspective, qu'elle souffre d'un inachèvement congénital, d'une imperfection quasiment essentielle.

Pestalozzi ne cesse de le répéter d'année en année : "ma méthode n'est pas achevée..." (1802), "tout est encore à peine sorti de l'état de germe..." (1806), "elle n'est que commencée..." (à Godoy, 1807), etc. (44). Et lorsqu'il aura mesuré l'illusion et les périls d'un Discours achevé de la Méthode avec la *Lenzburger Rede* de 1809, il s'empressera de revenir à son cher inachèvement et à sa chère approximation, jusqu'au *Chant du Cygne* qui posera d'entrée la grande vérité : "Ma vie n'a rien produit de complet, rien d'achevé ; mes écrits ne peuvent également rien réaliser de complet ni rien d'achevé..." (45). Cette ouverture, qui rejoint le refus de refermer les *Recherches* sur un univers de la moralité pure, laisse le champ libre à la possibilité d'un auto-achèvement de l'individu par la reprise de ce qui ne lui est proposé que dans cette perspective : "Quiconque s'approprie [la Méthode], qu'il s'agisse d'un enfant, qu'il s'agisse d'un jeune homme, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera principalement son individualité, et par la saisie et le développement duquel se développeront 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 est ici indispensable à d'autres, et le mettront en état de parcourir et d'achever de ce côté, d'une façon autonome et d'un pas assuré, le chemin restant de sa formation. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué..." (46). Et Pestalozzi note encore : "L'obtention de résultats conscients n'est pas ce qui est visé, mais un esprit général d'achèvement. La vie dans l'être achevé (*im Vollendetem*) comme récompense de l'effort dans l'action d'achever (*im Vollenden*)" (47). La Méthode est le chemin de la nature déjà orienté, par l'action d'un être qui a déjà franchi le pas de l'autonomie, vers la production de la liberté autonome.

Il faut rattacher au principe d'un inachèvement essentiel de la Méthode la part que Pestalozzi laisse au "hasard" dans sa démarche (48). C'est qu'il se refuse d'aborder le sujet d'éducation en "visionnaire" qui s'emploierait à vérifier une théorie personnelle : "j'étais par chance aveugle...", note l'auteur du *Wie Gertrud* (49). A l'image de l'univers des *Recherches*, "mélange de hasard et de liberté" qui garantit la réalisation de l'humanité en et malgré ce

qu'elle est en fait, la Méthode doit compter avec la possibilité essentielle pour chaque individu de se diriger ailleurs que sur le chemin tracé à son intention (50). La Méthode, écrira encore Pestalozzi, c'est l'art de "la position fortuite vis-à-vis de chaque individu" (51). Elle implique dans sa notion même que tout puisse arriver à chaque instant : tout, c'est-à-dire la liberté. D'où l'impression que donne parfois son initiateur d'assister à un miracle : non pas à l'intervention d'une force extérieure à l'humanité, mais, dans le sens du cri qui calma d'un coup la crise épileptique de Jakob, au surgissement de la force humaine autonome jusqu'à un certain point *contre* le mécanisme naturel de la Méthode (52).

Que ce hasard n'ait rien d'essentiellement naturel, mais s'inscrive dans le mouvement d'une action consciente des implications de son but, nous en avons pour preuve l'assurance inébranlable manifestée par Pestalozzi en la cohérence et la solidité de son projet, ainsi qu'en sa totale adéquation au but visé (53). La préoccupation de sa reprise autonome, "organique", par l'individu ne l'empêche pas de soutenir que sa Méthode est en soi aussi rigoureuse qu'un mécanisme physique et qu'elle ne laisse, une fois mise en route, aucune liberté à son utilisateur (54). Il n'hésitera pas non plus à affirmer qu'il n'existe pas d'autre voie pour réaliser l'humanité en l'homme : tous les éducateurs, et tous les systèmes d'enseignement en Europe, devront tôt ou tard, après des détours plus ou moins longs, y venir, et cela d'autant plus nécessairement que les uns et les autres évoluent déjà dans son sillage, que tous les éléments sont déjà là et qu'il reste à comprendre ce que la nature veut à travers eux (55). La Méthode, écrit encore Pestalozzi, atteint "l'éternellement identique et l'éternellement immuable dans la nature humaine" (56). C'est finalement de la nature et de sa marche dans le développement du genre humain qu'elle tient l'unité de son fait et de son sens : "La Méthode, finit par convenir son créateur, n'est pas mon oeuvre, elle reposait de toute éternité dans la nature humaine et s'est développée d'elle-même" (57). Pestalozzi peut disparaître : il est assuré que l'essentiel de la Méthode lui survivra (58).

Cette apparente contradiction entre la fragilité du moyen et

l'assurance du but, nous la retrouvons en action dans la vie même des instituts. L'organisation d'Yverdon, telle qu'elle est présentée aux parents en 1808, est conçue dans la double perspective de la réalisation d'une communauté vivante et de la reprise autonome par chacun de la vie communautaire (59). L'institut est constamment en mouvement entre ces deux pôles. L'aspect communautaire est garanti par la présence permanente des maîtres qui accompagnent à tour de rôle les enfants toute la journée, par le rassemblement quotidien pour la prière du matin et celle du soir, par l'assemblée générale hebdomadaire qui réunit éducateurs et enfants, par les deux réunions dans la semaine où les maîtres se concertent sur la marche de l'institut, leurs méthodes d'enseignement et le comportement des enfants pris un à un et dans leurs relations avec l'ensemble ; la particularisation du processus est assurée par un appel constant, dans ces rassemblements, à l'effort de dépassement de chacun, par un contact ininterrompu de Pestalozzi avec chacun de ses maîtres et son souci de les voir construire une oeuvre autonome, par sa rencontre régulière avec les pensionnaires réunis par petits groupes sous la responsabilité d'un éducateur. L'horaire de travail est très chargé, mais la quantité des heures de classe est compensée par une liberté de mouvement et de parole, considérée comme "un besoin naturel décisif" chez les enfants (60). Communauté et particularité se fécondaient ainsi mutuellement en l'homme : le but, résume Pestalozzi, est "qu'on agisse par chaque enfant pris en particulier sur l'ensemble, et par l'ensemble sur chaque enfant pris en particulier" (61).

Il est évident qu'un tel principe mettait fondamentalement en cause la recherche du seul ordre extérieur. Le visiteur qui ne rêvait que d'enfants sagement assis à une table, devant une estrade et entre quatre murs, était immanquablement outré par le spectacle qu'offrait l'institut : "Mille fois mieux, proclamait Pestalozzi, aucune organisation de la surveillance qu'une organisation privée de l'esprit vivant qui doit être à sa base" (62). L'humanité d'Yverdon navigue sur le flot incertain d'un ordre toujours menacé : "sans anxiété et sans soucis, il n'est pas même de salut possible pour une telle maison..." (63). C'est une menace pour l'ordre public, laisse entendre le recteur Snethlage. Réponse de Pestalozzi : mais de quel ordre veut-on parler ?... (64). Sa conviction est faite sur ce point : "Les chaînes

de la surveillance et de la législation ne sont pas le moyen le plus sûr de maintenir les hommes en ordre ; j'en cherche un meilleur" (65). Yverdon est assurément une école de vie sociale, mais d'une vie sociale inséparable du sens qu'elle doit garder au coeur de chacun de ceux qui y participent (66). Si les responsables politiques veulent bien le comprendre, l'Etat, sous l'action de la Méthode, ne fera que croître en force et en qualité (67).

La marque la plus immédiate et la plus sensible de réussite sociale de la Méthode est, comme Pestalozzi l'explique à Herbart, qu'elle ne tarde pas à transformer les éduqués en éducateurs (68). De Stans à Yverdon, c'est en effet un objectif constant du processus pédagogique : faire en sorte que chaque enfant se transforme aisément et sans tarder en éducateur de ses camarades (69). Cela va de la démarche du jeune élève qui devient, le temps d'un exercice, répétiteur d'un autre enfant moins doué, jusqu'aux tâches proprement pédagogiques confiées à leur aînés, promus au rang d'*Unterlehrer*, et qui préluderont pour certains d'entre eux (Fröbel) à une carrière de pédagogue (70). Cette éducation démultipliée, n'est-ce pas l'action même de prise en charge par chacun de l'ensemble de la communauté ? Toute mise en oeuvre de la force autonome n'appelle-t-elle pas naturellement le surgissement de cette même force au coeur d'un autre individu ?... (71). Zwingli appelait un peuple de prêtres : Pestalozzi fait se lever une race d'éducateurs.

Herz, Kopf, Hand

Le but de la Méthode, à savoir l'éveil, le développement et l'affermissement en chacun de sa *Selbstkraft*, n'oriente pas seulement l'ensemble de son mouvement : il préside à l'agencement de ses éléments. Le plus souvent, Pestalozzi désigne ceux-ci par les trois termes de coeur (*Herz*), tête (*Kopf*) et main (*Hand*), qui correspondent à la dimension sensible, à la dimension raisonnable et à la dimension active de l'homme. Cette division répond elle-même au triple objectif fixé à l'éducation, comme à la législation, dans les

Recherches : 1) cultiver la sensibilité animale de l'homme, en entretenant son "rêve" de l'innocence originelle ; 2) permettre, par la culture du savoir, le dégagement de la part rationnelle de son être, qui lui permettra de construire avec ses semblables un univers de la loi, seul capable de combler le fossé creusé en chacun par la rupture de sa nature sensible ; 3) alimenter sa capacité d'oeuvrer de lui-même, en et malgré sa condition, dans le sens de la restauration de son unité originelle (72).

Celui qui garde à l'esprit la complexité des rapports qui unissent les trois états de l'humanité dans le texte de 1797, ne s'étonnera pas si, la distinction posée entre les trois démarches de la Méthode, Pestalozzi excelle à brouiller les pistes en multipliant les points de vue où ces éléments s'appellent, s'imbriquent, se contiennent et se stimulent mutuellement. On se méfiera d'abord des termes, dont la signification est très flottante : le principe désigné par le mot *Hand*, par exemple, peut évoquer le corps et la formation physique, mais il indique surtout la capacité reconnue à l'homme de transformer par une technique appropriée sa nature physique certes, mais tout autant sa nature sensible et sa nature intellectuelle. Lorsqu'il est question de *Herz*, nous savons encore, depuis les Recherches, que la pure bienveillance n'est pas de ce monde humain, que l'amour n'échappe pas à la nécessité d'entrer dans le calcul intéressé et d'utiliser une technique propre pour arriver à ses fins. Tout est ici en mouvement, et chaque terme est emporté par cette dynamique : à la limite, peu importe le mot, dès lors qu'on a perçu ce vers quoi l'on tendait à travers lui !

En vérité, la seule réalité digne de ce nom, c'est l'individu humain pris comme un tout, et le développement moral, intellectuel et physique ne sont qu'autant de points de vue abstraits, partiels et partiels, pris sur cette réalité. Les textes les plus nets à ce sujet se trouvent dans l'écrit de 1807 sur la formation du corps : "La nature présente l'enfant comme un tout indissociable, comme une unité organique essentielle avec des dispositions diverses du coeur, de l'esprit et du corps. Elle veut résolument qu'aucune de ces dispositions reste sans développement. - Là où elle agit, là où l'enfant est conduit purement et fidèlement par elle, là se développe

également les dispositions de son coeur, de son esprit et de son corps de façon concomitante (*zugleich*) et dans une unité harmonique. Le développement d'un élément n'est pas seulement indissolublement lié au développement de l'autre, mais la nature développe également chacune de ces dispositions *par le moyen des autres et à travers elles*. Le développement du coeur va être un moyen même de développer aussi l'esprit, celui de l'esprit, de développer également le corps, et inversement..." (73). Et plus loin : "La pureté élémentaire du point de départ du développement moral, intellectuel et physique de notre race fonde la totalité de ces moyens dans leurs résultats en *une seule et même chose*, dans la formation de l'humanité en général. Dans cette pureté des points de départ élémentaires de la formation humaine, c'est dans chaque cas l'homme en tant que totalité, c'est-à-dire l'homme tout entier, qui agit. Chacun de ces exercices initiaux de nos formations dans les trois directions est, en chaque cas, une émanation de la nature humaine prise comme un tout dans sa totalité (*ein Ausfluss der menschlichen Natur als eines Ganzen in ihrem Ganzen*)" (74).

On se gardera donc, dans l'analyse de chacune des formations, de la couper des deux autres. Pestalozzi sait sans doute à quel public il s'adresse lorsqu'il écrit en 1802 dans le Mémoire aux amis parisiens sur la nature et le but de la Méthode : "Mais lorsque nous posons la question : qu'est-ce que la formation élémentaire intellectuelle prise isolément, qu'est-ce que la formation élémentaire physique prise isolément, qu'est-ce que la formation élémentaire morale prise isolément, et où conduit chacune d'elles ?, nous voyons ceci : elle cesse justement d'être élémentaire du fait qu'elle est prise isolément, et elle conduit, en cessant de l'être, précisément là où conduit et doit toujours conduire toute éducation unilatérale et routinière, dès lors qu'elle n'est pas élémentaire, c'est-à-dire, dès lors qu'il lui manque le fondement d'un accord général et pur avec la nature humaine, et l'autonomie que donne et peut donner au genre humain chacune de ces trois formes d'éducation prises isolément, n'est rien moins qu'une véritable autonomie humaine, mais le simple semblant, la simple charlatanerie d'autonomie d'un fou de la raison, d'un fou du coeur et d'un fou du corps" (75). La Méthode est dite élémentaire non pas au sens où il suffirait d'en assembler les

éléments, de les décomposer et de les recomposer selon la méthode cartésienne, pour être en mesure d'agir sur le tout de l'homme, mais au sens où la mise en oeuvre simultanée des trois démarches permet à l'éducateur d'atteindre un "point central" (*Mittelpunkt*) de la personnalité de l'éduqué, que Pestalozzi ne parvient pas à expliquer mieux qu'en termes de *force*, d'*activité*, d'*action* : "... élémentaire, précise encore la *Pariser Denkschrift*, c'est-à-dire, sans utiliser un quelconque moyen d'enseignement qui ne se rattache pas *immédiatement* à notre force naturelle (*Naturkraft*) et *non formée*..." (76). C'est, en définitive, la force une et autonome de l'homme qui s'exprime et se réalise à travers la mise en oeuvre simultanée des trois démarches, dont chacune prise à part ne manifeste qu'un point de vue abstrait, partiel et partial, pris sur cette force.

Certes, Pestalozzi n'a pu échapper à la nécessité de planifier l'analyse des différentes composantes de sa Méthode, mais on n'a aucune peine à démontrer qu'en traitant un domaine, il n'a jamais perdu de vue les deux autres. Si l'on comprend que la préoccupation morale ait été imposée à Stans par la particularité d'une situation où l'éducateur devait avant toutes choses gagner les coeurs contre une profonde aversion d'ordre politique (il passait pour être une "créature du nouvel ordre exécré") et d'ordre religieux (il travaillait en terre catholique), il apparaît que Pestalozzi développe avec ordre une méthode qui doit faire progresser les enfants d'une "atmosphère sentimentale" (*Gemüthsstimmung*) favorable, fondée sur la confiance réciproque, vers des "exercices moraux" de maîtrise de soi et d'effort dans le sens de ce qui est juste et bon, enfin vers l'acquisition d'une "opinion morale" à partir d'une réflexion sur les conditions sociales à l'intérieur desquelles les enfants vivent : action et conceptualisation structurent ainsi l'ensemble d'une démarche fondamentalement sentimentale (77). Si le *Wie Gertrud* semble effectivement privilégier la formation de l'intelligence, il ne faut pas oublier qu'après la suite de chapitres consacrés à l'acquisition des connaissances, l'ouvrage aborde l'action (*Handeln*) et le savoir-faire (*Fertigkeiten, Kunst*), et qu'il s'achève sur une étude de l'éducation morale, présentée comme "la pierre angulaire" de l'ensemble de la construction (78). Pestalozzi lui-même a reconnu ce

déséquilibre dans une lettre de janvier 1803 à ses collaborateurs : "Je le sais, explique-t-il, ma méthode intellectuelle constitue à vrai dire le tiers de mon plan d'éducation ; mais la méthode de formation du coeur est mince et courte : si l'on touche les premières fibres du coeur maternel comme il le faut et là où il le faut, le coeur maternel vit de façon autonome et va, poussé par Dieu, là où il doit aller. La tête de l'homme n'a pas reçu de Dieu la même aide maternelle dans son premier développement. Quant à la formation élémentaire du corps, si je n'en ai donné que les premières indications, le siècle fera pour elle plus que moi..." (79).

Lorsqu'il rédige vers 1805 son texte *Geist und Herz in der Methode*, Pestalozzi est visiblement porté par le souci de dégager sa méthode de formation de l'intelligence de l'intellectualisme vers lequel elle se laisse naturellement et traditionnellement aspirer : "Les derniers résultats de la formation et de tous ses moyens, les derniers résultats de tout enseignement (*Unterricht*), souligne-t-il, doivent enfin perdre en l'homme la caractéristique de leur unilatéralité et de leur limitation originelles, et se dissoudre pour ainsi dire dans la force insondable de l'amour accompli en tant que résultat commun de la formation humaine achevée. Mais pour qu'ils en arrivent là, il faut que tous leurs moyens soient fermement soumis à ceux de la formation morale..." (80). Et le texte s'achève sur le grand principe dont la *Pariser Denkschrift* de 1802 avait déjà dénoncé les déviations : "La méthode élémentaire ne se propose rien de moins que d'élever, par l'ensemble et l'harmonie de tous ses moyens, le coeur, l'esprit et la main au plus haut degré de noblesse dont notre nature est capable" (81). Dans son écrit de 1807 sur la formation du corps, Pestalozzi précise encore que la *Naturgymnastik* ne sollicite pas seulement les forces de l'homme du point de vue physique, mais qu'elle le fait aussi du point de vue intellectuel à travers l'attention que l'enfant porte à son propre corps, et aussi du point de vue du coeur, dans la mesure où il s'occupe de ce qui lui est le plus cher (82).

Il est vrai que tout s'enracine dans l'amour et dans l'éducation du coeur : "Je ne connaissais aucun ordre, aucune méthode, aucune technique qui ne dût reposer sur les suites naturelles de la

conviction de mon amour envers les enfants" (Stans) ; la réussite de la Méthode ne sera garantie à l'homme que "par la subordination de sa formation intellectuelle à sa formation morale" (*Pariser Denkschrift*) ; il faut revenir sans tarder "à la solide subordination de tous les moyens de la formation de l'esprit à ceux de la formation du coeur" (*Geist und Herz in der Methode*) ; "pour le coeur, l'esprit et le corps, les moyens de la formation méthodique partent dans chaque cas de l'amour vivant..." (*Über Körperbildung*), etc. (83). Pestalozzi convient en définitive que "l'influence sur le coeur, l'influence morale et religieuse, sont, dans [son] action et dans [son] institut, à proprement parler [sa] matière et [sa] matière naturelle" (84). Nous en avons la confirmation dans le fait que la majeure partie de sa contribution à l'élaboration de la Méthode est constituée par un ensemble de discours à contenu essentiellement moral, adressés à la communauté rassemblée aux grandes et petites occasions (85).

Faut-il dès lors parler d'une rupture du cher équilibre constamment requis entre les trois composantes de la Méthode ? Pestalozzi s'en défend, tout en reprenant au bond l'appellation de *Gefühlsmensch* qui est dans la bouche de ses plus proches... ennemis : "Je le suis, rétorque-t-il, je ne suis pas un homme d'intellect (*Verstandesmensch*), et je n'ai jamais désiré être appelé ainsi. Il me suffit que mon coeur ne soit pas méconnu. Toute mon oeuvre est une oeuvre de ce coeur, toute la vérité qui existe en elle, toute la vérité qui repose en moi, est un résultat de mes sentiments, des expériences et des souffrances qui ont fortement agi sur mes sentiments..." (86). Tout n'est-il donc, en définitive, que coeur et sentiment pour Pestalozzi, l'intelligence et la capacité technique n'étant que des émanations du fond humain subjectif ? L'artisan de la Méthode s'est-il une nouvelle fois leurré sur son aptitude à sortir de lui-même pour venir en aide à ses semblables ? Ne sommes-nous pas en présence de l'expression affinée d'un *Ich* originel qui prendrait forme sensible, intellectuelle et physique ?... Les choses sont en vérité bien plus complexes et leur exacte compréhension - le souci de comprendre Pestalozzi mieux qu'il ne s'est lui-même compris - implique que nous fassions retour sur le chemin parcouru depuis le principe énoncé dès 1777 dans une des lettres à Tschärner : "C'est avec le coeur seul que le coeur se conduit" (87).

Homme de sentiment, Pestalozzi l'était assurément au Neuhof. Il l'était même absolument, rêvant de fusion affective entre les enfants et leur père nourricier, entre les enfants entre eux, entre les enfants, leur éducateur et leur Père commun dans le Ciel : l'exhortation du coeur au coeur constituait alors le tout de l'éducation morale (85). Gertrude ne procède pas autrement dans la première version du roman, et si Glulphi veut développer dans son école une certaine éducation morale autour de quelques principes simples, il est plus exact de parler d'éducation sociale, d'éducation des enfants à la correction de leur comportement en société, étant posé que celle-ci est naturellement orientée vers la satisfaction du désir humain en ce qu'il a de plus intérieur (86). La réflexion des années 1785/7 sur l'origine des concepts moraux, en posant l'intérêt à la racine de la recherche du droit comme de celle de la vérité, va réclamer de l'éducation morale qu'elle réponde à la double exigence de satisfaire les besoins fondamentaux de notre nature et de constituer une humanité sociale harmonieuse, deux exigences dont la contradiction sera alors surmontée par le principe du dépassement de soi (*Überwindung*) et d'une éducation en ce sens : "Education morale, note à cette époque Pestalozzi, exercice des forces de dépassement comme unique moyen de parvenir à la satisfaction des besoins naturels, formation du citoyen selon les mêmes principes" (90). Dans la seconde version de *Léonard et Gertrude*, Glulphi ne renonce certes pas à l'éducation sociale, à l'éducation des moeurs (*Sitten*), mais il la complète désormais par une formation de l'attitude proprement morale, "intérieure" des enfants vis-à-vis de leurs comportements sociaux, pourtant extérieurement corrects (91). Cette seconde éducation trouve cependant vite ses limites, au delà desquelles le champ est laissé libre à la foi en Dieu (92).

Nous assistons donc, à travers cette évolution, à un effort pour surmonter la contradiction d'une démarche qui voudrait compter avec la seule bonne volonté des intéressés, mais est obligée de prendre au sérieux la menace que représentent pour la cohésion de l'ensemble les prétentions naturelles de chacun. La solution la plus compréhensive, celle du Glulphi de 1790, qui s'attache à former aux exigences sociales du métier en même temps qu'à endiguer les mouvements de la nature égoïste de l'homme, rend en réalité plus

sensible que jamais la difficulté d'assurer dans le même temps la cohésion de l'ensemble social et la satisfaction particulière des individus : l'invocation de Dieu, dans la mesure où elle s'inscrit dans le mouvement de la seconde démarche et ne peut donc avoir aucune prétention objective, ne fait qu'aiguiser le problème (93). Et l'on peut, au bout du compte, s'interroger sur la réalité d'une éducation morale dans un univers où il n'est question, d'une part, que d'exigences imposées de l'extérieur à l'individu par la vie en société, et d'une démarche intérieure, d'autre part, qui dépend essentiellement du bon vouloir de l'individu. Aucune action de formation morale ne peut, dans un tel contexte, prendre réalité : nous ne sortons pas de la problématique, simplement ici aménagée, du Neuhof.

Il faut attendre les *Recherches* pour que se dégagent les conditions réelles d'une action morale possible. Il faut attendre le texte de 1797 pour que la nature humaine, dans sa double dimension objective et subjective, ne constitue plus seulement l'horizon absolu d'une action qui n'en avait que le nom dans la mesure où elle était déterminée par cet horizon, mais devient elle-même la matière d'une démarche qui la dépasse comme telle, en même temps qu'elle surmonte la contradiction qui l'habite, pour lui donner un sens, certes appelé par cette nature, mais dont le ressort est *ailleurs*, dans la capacité, proprement humaine, d'autonomie. L'homme se retrouve en présence de sa propre nature, et de sa contradiction dont il était jusqu'ici prisonnier, dans l'idée qu'il est désormais en mesure de l'*utiliser*, en jouant précisément de la contradiction qui la fait vivre, dans le sens de son achèvement autonome. Posés ces principes, le développement de l'humanité à partir de ce qu'elle est et dans le sens de ce qu'elle doit être, devient réalité et la réalisation de l'humanité est à la mesure de ce développement (94). Une action en ce sens n'est plus insensée désormais, car, loin de reproduire la nature, elle l'oriente vraiment tout en la comprenant : une éducation morale de l'homme prend maintenant tout son sens.

Il faut assurément bien comprendre l'expression et lui donner toute la signification qu'elle revêt, dans les *Recherches*, avec l'analyse du passage de l'homme à l'état moral. L'éducation naturelle,

celle qui ferait fi de la contrainte sociale, et la formation purement sociale, qui se déploierait comme si l'homme n'avait pas tout aussi essentiellement en lui un pouvoir égoïste de dire non à l'ordre qui ne lui agrée pas, l'une et l'autre sont renvoyées dos à dos. Ni culte de la spontanéité naturelle, ni dressage social : ni *Sokratistieren*, ni *Catechistieren* (95). Ce qui doit être désormais visé par l'éducateur, c'est la production d'un ordre social tel que chacun puisse sentir et penser qu'il est *aussi* le sien, et qu'il se mette de lui-même en route pour le construire dans une dimension qui doive toujours moins à ce qui est naturellement et toujours plus à ce qui doit être humainement. L'ordre comme tel et la récrimination individuelle en soi sont, à vrai dire, seconds par rapport au but visé par la nouvelle éducation, qui est de faire surgir, d'aider à se développer et à s'affermir en chacun la force de se construire un monde de la liberté autonome. L'éducation vise essentiellement, à l'instar des *Recherches* qui sont d'abord une oeuvre éducative, à faire se lever ailleurs une autre liberté autonome.

Le terme "morale" prend, dans cette démarche nouvelle, une profondeur qu'il n'avait pas jusqu'ici et que ne doit pas nous dissimuler la reprise, faute de mieux, d'un mot déjà en usage au Neuhof. Pestalozzi jette quelque lumière vers cette profondeur lorsqu'il distingue la "force fondamentale", l'*Urkraft* de la moralité, posée comme "autonome", et la "formation morale" en tant que telle, qui va puiser dans la nature même les moyens de faire se lever la première, restant entendu que le surgissement de celle-ci n'est pas le résultat mécanique de ces moyens mis en oeuvre (96). L'analyse, dans la dernière partie du *Wie Gertrud*, des lois qui régissent le comportement moral de l'enfant ne doit pas faire oublier que le texte s'achève sur ce retournement de perspective : "La nature doit nécessairement obéir à ses lois, elle n'a pas de volonté. *Moi*, par contre, je ne suis pas contraint d'obéir à la loi qui est en ma poitrine si je ne le veux pas..." (97). Il appartient à chacun, dans la mesure où il accepte de se dégager de la contradiction qui déchire son existence d'homme social, de saisir, dans le domaine moral plus qu'ailleurs, en quoi la démarche de Pestalozzi part d'un point central (*Mittelpunkt*) et ne cesse de se diriger, par-delà l'achèvement même de ses moyens, vers ce même point (98).

C'est toute cette évolution et toute cette analyse qu'il faut avoir en tête lorsqu'on lit que Pestalozzi accepte encore en 1805 d'être défini comme un *Gefühlsmensch*. Ce qu'il veut d'abord dire par là, c'est que l'accès à la moralité est d'abord affaire de l'individu dans le secret de sa décision, en-deçà des mots qui l'explicitent et des actes qui la manifesteront (99). Pestalozzi entend également que si la bienveillance naturelle de l'homme est broyée par le mécanisme social, sa persistance, même la plus discrète, demeure cependant la chance, en attendant de devenir le levier d'une régénération radicale de l'humanité : la constitution sociale comme la technique politique réaliseront leur sens pour autant qu'elles favoriseront, par-delà les nécessaires ruptures de la vie en société, la cordialité originelle (100). La recherche de cette harmonie au plan du sentiment ne se fera cependant plus hors de la conscience du poids d'égoïsme qui entache, du fait de la corruption de l'état de nature, la démarche intérieure apparemment la plus pure : l'éducateur de Stans ne se fait aucune illusion sur l'amour naturel des enfants, encore moins sur la bienveillance spontanée de leurs parents, qu'il s'efforce désormais de gagner par une technique appropriée (101). *Gefühlsmensch*, Pestalozzi ne cesse assurément de l'être, mais la différence est qu'il se pose désormais comme tel en face de lui-même, prend une distance de méfiance par rapport à sa propre nature sensible et se met ainsi en état de l'utiliser en faveur du déploiement autonome d'une autre sensibilité (102).

Le résultat de cette objectivation du sentiment aux yeux mêmes de celui qui avait été si longtemps prisonnier de ses délices, est que la sensibilité, reconnue à sa juste place dans une totalité humaine qui ne se réduit plus, même subjectivement, à elle, va désormais également constituer la matière d'une éducation. Dès 1800, dans sa correspondance avec Lavater, Pestalozzi se montre très préoccupé par l'absence de fondements de la formation artistique (*Kunstbildung*), aussi préjudiciable à l'époque que le manque de bases de l'éducation morale et civile (103). Il précise, dans une autre lettre, que son attention a été attirée sur cette matière par "la cohérence générale" de son système d'éducation, et il esquisse les principes de l'art plastique en liaison avec la géométrie et

l'écriture (104). Le mémoire sur la Méthode rédigé à la même époque évoquera les "deux moyens généraux de canalisation (*Einlenkungsmittel*) de tout art", à savoir le *chant* et le *sentiment du beau* (105). Pestalozzi s'est plus particulièrement intéressé au chant, qui accompagne d'ailleurs son oeuvre depuis l'origine : on chantait au Neuhof, on chante volontiers dans *Léonard et Gertrude*, et deux maîtres passés par Yverdon, Pfeiffer et Nägeli, se feront un nom dans l'histoire de la pédagogie de la musique en Suisse par la publication d'une *Gesangsbildungslehre* écrite selon les principes de la Méthode et préfacée par le maître d'Yverdon (106).

L'évolution de la place et du rôle du chant dans l'univers de Pestalozzi est d'ailleurs caractéristique de la façon dont il comprend, à diverses périodes de son existence et de sa réflexion, la démarche de la sensibilité. Au Neuhof comme dans le roman des années quatre-vingts, le chant est essentiellement, dans la tradition réformée, l'expression religieuse et populaire de la communauté familiale et villageoise rassemblée, et s'il est utilisé au Neuhof comme chez Gertrude à des fins pédagogiques, celles-ci, qu'il s'agisse d'une plus grande productivité industrielle ou de l'apprentissage du langage, demeurent extérieures à l'expression vocale elle-même (107). La seconde version de *Léonard et Gertrude* va marquer une rupture du sens essentiellement communautaire du chant : les enfants chanteront d'un seul coeur dans l'atelier de Gertrude... "*Will Ich...*", tandis qu'on apprendra chez Glulphi à lire, à écrire *et à chanter* ; plus de cortège chantant, toutes fonctions sociales confondues, pour ouvrir la "fête d'Arner", mais le pasteur entonnant un cantique, bientôt repris par l'assemblée, et le pâtre chantant de son côté un *Abendlied*, puis le seigneur mêlant sa voix au chant commun, puis sa femme et ses enfants l'imitant... (108). Si le chant demeure, dans le contexte de l'univers transitoire de 1790/2, le signe de l'humanité rassemblée, chacun garde la liberté de s'y joindre au moment qui lui convient, voire de chanter pour soi. La Méthode va achever ce processus de singularisation : l'éducation vocale, telle qu'elle sera pratiquée à Yverdon, posera comme principes que chacun a pouvoir sur sa propre voix dans le concert humain, qu'il est en droit de la cultiver en sa singularité pour le plus grand bien de l'ensemble et qu'il faut lui donner, dès l'enfance, les moyens qui lui permettront de devenir

éventuellement ce "soliste", cet "artiste", ce témoin "génial" de l'humaine possibilité en son expression sensible (109). La lettre de 1800 à Lavater parlera en ce sens de saisir "l'ensemble de la force artistique (*Kunstkraft*)" qui existe "*individualiter*" dans l'enfant, et dans un mémoire de 1807 sur l'éducation des pauvres, Pestalozzi verra l'essence de l'art dans "sa possibilité même", telle qu'elle est inscrite dans la nature humaine et n'y fait qu'un avec "la force d'auto-dépassement de l'homme" (110).

De même que la sensibilité peut faire l'objet d'une éducation dès lors qu'elle n'est pas tenue pour le tout de l'homme, ainsi l'intelligence. A vrai dire, Pestalozzi n'a jamais cessé, depuis le Neuhof, de s'intéresser à l'élaboration de techniques capables de favoriser chez l'enfant l'accès au calcul, à l'écriture et à la lecture : que l'on se souvienne des lettres à Petersen et des tables de calcul insérées dans les deux éditions de *Léonard et Gertrude* ! (111). Ce qui est nouveau dans la Méthode, ce n'est pas tant que cette recherche soit poursuivie, développée, affinée, le plus souvent d'ailleurs par les collaborateurs de Pestalozzi, mais que ses résultats sont désormais utilisés dans un esprit tout différent de celui qui animait le Gluphi de 1785 et le Gluphi de 1790. Pour l'un comme pour l'autre en effet, il s'agissait, à travers l'apprentissage du calcul par exemple, de fixer dans la tête de l'enfant les bases solides d'un ordre qui lui permettrait de maîtriser sa condition familiale et sociale à venir (112). Cet objectif pratique n'est assurément pas perdu de vue dans la Méthode, où le développement de l'intelligence à travers les différentes formes étudiées permet précisément à l'enfant de se dégager progressivement de la dépendance aveugle de sa sensibilité première pour amarrer son action à la régularité d'une "nécessité physique" (113). Mais Pestalozzi ajoute immédiatement que le pédagogue devra, à la faveur de la richesse et de la diversité des impressions reçues, faire en sorte que "les résultats de la nécessité physique portent d'une manière générale en soi l'empreinte de la liberté et de l'autonomie" (114). C'est dire que l'acquisition du savoir ne s'identifie plus au seul accès à un ordre en soi de la nature et de la société, mais qu'elle met désormais également en jeu chez l'homme, à la faveur de la prolifération des impressions, une capacité individuelle de choisir et de faire son propre chemin de la

connaissance. Le savoir constitué, le savoir social renvoie désormais à un désir particulier *de* savoir.

Si l'homme se libère par la connaissance, il n'est pas fondamentalement lié par elle. Nous retrouvons ici les conclusions de l'analyse de la catégorie de savoir dans les *Recherches* de 1797. Connaître n'a assurément pas de sens pour l'homme qui vit dans l'imédiateté de la nature. Si le désir de connaître intervient en même temps que la rupture de l'état naturel et la première conscience de l'avantage apporté par l'union des forces particulières, il reste à vérifier, poursuit Pestalozzi, si l'homme va se comporter vis-à-vis de son savoir en suivant la pente de sa corruption animale et en recherchant son seul profit égoïste, ou s'il va utiliser sa connaissance dans le sens de ce qu'il doit, en dépassant le pur mouvement de sa sensibilité pour "faire le bonheur de sa race". L'homme est désormais aussi responsable devant l'humanité, celle qui est en lui et autour de lui, de l'*usage* de ses connaissances acquises : "C'est pourquoi Dieu te dit dans l'Eden : que ton savoir devienne l'oeuvre de toi-même ; qu'il ne devienne pas une oeuvre de la faiblesse sensible et féminine de ta corruption animale, ni de ta race de serpent trompée et trompeuse !" (115).

Le processus éducatif devra donc, dans le domaine de l'intelligence comme dans les autres domaines, ne jamais être tel qu'il empêche la reprise autonome par l'intéressé de l'acquis mécanique. Il s'agira moins, pour l'enfant, de savoir que de *s'initier* à savoir, en prenant le verbe dans son sens étymologique, c'est-à-dire, de commencer avec l'aide d'un autre un chemin que la nature le destine à parcourir seul. Ce qui implique d'abord que l'éducateur laisse, pour un temps du moins, au bord du chemin l'amas de connaissances et de techniques accumulées par des siècles de culture européenne, et fasse une nouvelle fois le pas de l'ignorance socratique (116). C'est dans cette perspective d'un retour, en-deçà des savoirs constitués, vers la *force de* connaître, qu'il faut interpréter le surprenant aveu de Pestalozzi : "Je ne savais ni écrire ni lire ni compter, mais je connaissais les forces de la nature humaine et la mauvaise façon de les conduire ; je ne connaissais pas la vérité, mais je connaissais l'erreur" (117). Et Buss, travaillant avec Pestalozzi à l'élaboration

des premiers éléments de l'écriture, confirmera cette ignorance du maître de la Méthode et portera, pour son propre compte, témoignage de la nécessité d'un abandon du savoir constitué pour revenir vers sa source exprimée en termes de force et d'activité : "Il ne savait par malheur ni écrire ni dessiner, écrit-il de Pestalozzi dans le *Wie Gertrud*, bien que dans les deux domaines, d'une façon qui m'était incompréhensible, il ait mené ses enfants loin. Bref, je ne compris pas des mois durant, et je ne sus pas pendant des mois ce qu'il fallait faire dans son idée avec les lignes élémentaires qu'il me dessinait, jusqu'à ce que je saisisse enfin qu'il me fallait en savoir moins que ce que je savais en réalité, ou que je devais au moins pour une fois rejeter pour ainsi dire loin de moi mon savoir, afin de descendre jusqu'aux éléments simples dont je vis bien alors qu'ils étaient sa force, bien que je ne fusse pas encore en mesure de la suivre. J'ai eu du mal..." (118).

Ce souci de ne pas dissocier la connaissance du sens qu'elle prend pour chacun dans son rapport avec les autres, de sa dimension *morale*, va conduire Pestalozzi à souligner constamment la nécessité d'une soumission du savoir aux exigences du coeur, et à dénoncer sans relâche les "charlataneries" d'une raison qui se comporte comme si elle était le tout de l'homme et de l'humanité (119). Dans la mesure, d'ailleurs, où le maître s'attache moins à introduire l'enfant dans un savoir qu'à développer en lui la capacité autonome de connaître, il rejoindra naturellement la racine morale de la nature humaine : "Si, écrit Pestalozzi dans *Ansichten, Erfahrungen und Mittel*, le développement de l'esprit est mené, conformément à sa nature, de telle sorte qu'il amène la mère et le maître à considérer et à traiter l'enfant comme une nature libre et supérieure, ce développement agira également de lui-même du point de vue moral et religieux. Toute force humaine développée est en soi une force véritablement morale. Mes livres élémentaires sur le développement de l'intelligence reposent tout entier sur ce point de vue. Ils présentent d'une part la force d'esprit libre et autonome des enfants. Ils introduisent d'autre part la mère et le maître dans une relation purement morale et religieuse avec l'enfant" (120). La formule doit retenir l'attention : "Toute force humaine développée est en soi une force morale authentique".

Ce lien fondamental, qui ne peut s'établir qu'au plan de la rencontre des subjectivités, ne porte aucunement préjudice au mécanisme objectif de la démarche elle-même, bien au contraire. Car le grand paradoxe de la Méthode est que, conformément aux perspectives dégagées par les *Recherches*, elle mise à fond sur le mécanisme essentiel de l'intelligence, et de la nature humaine en général, tout en obéissant à la conviction que ce mouvement constitue *en même temps*, dans la mesure où reste ouverte la possibilité de sa reprise autonome par l'individu, le développement organique de la liberté humaine. De ce point de vue, la mécanique méthodique, à l'inverse de la technique de Gluphi dont l'action restait bornée par l'horizon social, ne saurait connaître aucune limite : dès lors que n'est jamais perdu de vue le sens du processus, Pestalozzi peut "mécaniser", et pousser à mécaniser l'éducation dans toutes ses branches. En posant que rien de ce qui est humain, ni l'intelligence, ni le coeur, ni le corps, n'échappe au mécanisme, il dégage avec d'autant plus de pureté la force proprement humaine de connaître, de maîtriser et d'orienter ce mécanisme de telle sorte qu'il perde toujours plus le visage de la fatalité naturelle. Humanité de fait et désir d'un sens purement humain s'articulent ainsi dans l'action d'humanité.

Dans une action d'humanité s'appliquant d'abord et avant tout à la réalité la plus immédiate de l'homme : son corps. C'est bien ici en effet que se situe l'originalité de la Méthode en tant que telle, son apport décisif au regard de tout ce que Pestalozzi a pu élaborer jusqu'ici. Car il n'aura échappé à personne que l'intérêt pour le corps était, au Neuhof comme dans les versions romancées du premier institut, entièrement subordonné à sa pleine utilisation dans le travail industriel : on se préoccupe essentiellement de le voir sain, propre et net, ce qui n'est déjà pas un mince résultat pour l'époque, et s'il est question de "travaux manuels", c'est encore dans la perspective d'une préparation au métier (121). A Stans, Pestalozzi veut désormais considérer l'activité de travail (*Arbeitsamkeit*) "plus du point de vue de l'exercice corporel en vue du (*zur*) travail et de la capacité de gagner sa vie qu'en rapport avec le profit du travail" (122). Le *Wie Gertrud* va, en ce sens, jeter les bases d'une "formation des dispositions physiques" de l'homme, s'appuyant sur un "A B C du savoir-faire (*Kunst*)", c'est-à-dire, "sur des règles générales de savoir-

faire qui devraient permettre, si on les suit, de former les enfants par une série d'exercices qui iraient progressivement de l'aptitude physique la plus simple à la plus compliquée et devraient leur garantir une aisance chaque jour grandissante dans toutes les dispositions physiques qui ont nécessairement besoin d'être formées" (123). Et Pestalozzi précise son projet en citant les "manifestations simples par excellence de nos forces physiques", telles que "frapper, porter, jeter, heurter, tirer, tourner, lutter, brandir, etc." (124). L'analyse de ces mouvements fondamentaux donnera lieu à l'élaboration d'une "gymnastique élémentaire" qui s'emploiera à développer la force physique jusque dans ses manifestations les plus infimes (gymnastique articulaire) (125). L'étude que Pestalozzi consacrera à la formation du corps dans le numéro de juin/juillet 1807 de la *Wochenschrift für Menschenbildung*, insistera sur la nécessité, là plus qu'ailleurs, de ne pas en rester à l'extérieur et d'aller jusqu'à la source de l'énergie humaine, de laisser à l'enfant le "libre jeu de son activité corporelle et de son désir de mouvement dans toutes les directions", de ne pas dissocier enfin le corps de l'esprit et surtout du coeur, dans la perspective du développement complet de la *Selbstkraft* de l'enfant (126).

On ne manquera pas d'être frappé par l'ampleur et la profondeur de ce dernier texte, qui semble opérer, dans le développement de la Méthode, la synthèse la plus ramassée de ses éléments en leur interdépendance étroite, et renouer de la façon la plus nette avec son orientation sociale (127). Tout se passe comme si, dans l'appréciation du rôle du corps, il y avait plus que la considération d'un élément "matériel" de la Méthode en face des deux autres qui seraient de nature "spirituelle". De fait, la lecture d'un ensemble de fragments écrits vers les années 1803/4 et rassemblés sous le titre *Eclaircissement sur les principes et les moyens de la Méthode ainsi que sur son succès*, nous fait assister à une tentative pour présenter le corps comme "la forme fondamentale (*Urform*)", comme "l'image fondamentale par excellence (*das vorzuglichste Urbild*)", qui permettrait à l'enfant d'exercer, à travers la perception sensible, sa force de détermination et d'expression des objets, tandis que le carré serait l'*Urform* de la saisie abstractive du monde environnant (128). La première *Urform* présenterait même cet avantage sur la

seconde, que c'est par le corps que l'enfant accède en fait à la conscience immédiate de soi en son unité et en son identité, tandis que le concept d'unité en tant que tel n'apparaît qu'au terme d'un long travail d'élaboration et n'est en vérité jamais définitivement acquis (129). Corps et esprit : Pestalozzi ne se résout pas à réduire la dualité des principes, pressentant déjà sans doute, en attendant de comprendre à travers le destin de son idée éducative à Yverdon, ce qui lui en coûterait de suivre Niederer dans la voie d'une "spiritualisation" du corps et de sa formation, qui finirait tôt ou tard par épuiser son énergie première dans la vue d'un *Geist* (130). Le *Livre des mères* s'efforcera de centrer le premier apprentissage de la Méthode en tous ses aspects autour du corps (131).

Tout se passe comme si la présence réelle du corps, situé au point de rencontre du mouvement par lequel l'homme se dégage de la nature et met en oeuvre sa prétention à se donner sa propre forme, garantissait l'efficacité du processus méthodique de formation humaine. Tout se passe, à lire le texte *Über Körperbildung*, comme si bien comprendre la place du corps, c'était, pour l'homme, se donner la condition fondamentale d'une entrée réussie dans la civilisation.

Méthode et industrie

La folie du Neuhof avait prétendu forcer les portes de la civilisation : elle s'était brisée contre elles. La Méthode, au terme d'une longue réflexion qui a fini par déboucher dans les *Recherches* sur une compréhension du fait industriel et de son sens pour l'homme, peut maintenant reprendre le chemin d'un univers bouleversé par le rouet et la quenouille, et, depuis 1800, par les premières machines à tisser, pour guider l'homme dans le sens de ce que veut au fond pour lui la nature à travers la prolifération du phénomène industriel. En vérité, le grand objectif du Neuhof, à savoir la préparation de l'humanité à l'entrée dans ce monde nouveau, n'a jamais quitté l'esprit de Pestalozzi, et si les raffinements des livres élémentaires ont semblé un moment le faire perdre de vue, l'élaboration de la

Méthode conduit, dans les années 1807/9, à un ensemble de textes traitant explicitement des rapports entre l'éducation, l'industrie et la société (132).

La préoccupation industrielle est, en fait, toujours demeurée à l'horizon de la réflexion sur les différents éléments de la Méthode. C'est ainsi que la *Lettre de Stans* pose le principe d'une fusion entre l'étude et le travail, entre l'institut d'enseignement et l'*Industrie-Anstalt*, et Pestalozzi indique même que, peu de temps avant la fin de l'expérience, quelques enfants s'étaient mis à filer ; mais il ajoute aussitôt "qu'avant qu'il pût être question d'une telle fusion, il fallait d'abord établir la formation élémentaire de l'étude et du travail dans leur pure distinction et dans leur autonomie respective, et se faire une idée claire de la nature particulière et des besoins de chacune de ces matières" (133). Le *Wie Gertrud* s'ouvre sur l'indication que son auteur ne voit "aujourd'hui encore" aucune erreur dans les fondements de l'entreprise du Neuhof et dans l'idéal qui l'avait animée, d'unir "agriculture, fabrication industrielle et commerce", tandis que la gymnastique élémentaire se présente comme une préparation fondamentale à la profession (134). On pourrait ainsi multiplier les textes où Pestalozzi évoque, en pensant principalement à Zurich, le phénomène industriel qui se déploie à l'arrière-fond de sa recherche méthodique, et où il annonce son intention de préciser les moyens d'application de la Méthode à ce phénomène, vers lequel elle est cependant d'ores et déjà essentiellement orientée (135).

A ce propos, l'esquisse d'un texte rédigé par Pestalozzi dans les années 1801/2, à une époque où la Suisse se débat avec d'énormes difficultés économiques, sociales et politiques entraînant la misère et le chômage, mérite de retenir toute l'attention (136). Après avoir indiqué que la force de l'industrie, dont on attendait qu'elle fût de la région de Zurich un Eden, est sur le point d'en faire un désert, Pestalozzi proclame que tout se joue désormais dans la façon dont on saura "libérer ces forces que sont nos dispositions à l'industrie du caractère unilatéral de notre travail de fabriques et éveiller dans notre peuple l'esprit de l'industrie dans sa grande vie avec la force par laquelle on l'a maintenant dirigé dans une voie

unique et vers une aptitude à fabriquer qui tue l'esprit même de l'industrie". Et l'auteur de poursuivre : "Ce n'est pas l'habileté à filer le coton, ni l'habileté à tisser qui garantit à l'Etat son industrie. L'esprit de l'industrie présuppose un réveil général des forces de l'esprit et une aisance générale des forces du corps en chaque branche de travail" (137). Et Pestalozzi précise sa pensée : "Notre peuple doit, pour se sauver, être aussi habile dans le domaine de la réflexion que dans celui du travail. Il doit, l'oeil grand ouvert, regarder autour de lui tout ce qui pourrait assurer son gagne-pain. Il doit, dans le calcul de toutes les choses de ce genre, ainsi que dans la façon de tenir des comptes écrits sur toutes ces choses, être exercé à la perfection. Les dispositions à des formes de gain hétérogènes doivent être formées en lui d'une façon synthétique. Il faut que l'art de cultiver un champ l'élève à l'art de l'agriculture en général, et que son industrie soit assurée par des exercices de types de travail dont la diversité ira croissante..." (138). La Méthode, conclue-t-il, ne vise pas d'autre but (139).

Elle se veut d'abord, pour l'essentiel, conforme au dessein que nourrit la nature à propos de l'humanité, lorsqu'elle libère celle-ci du sein de celle-là pour la projeter dans l'univers de la réalisation autonome. Car c'est bien l'appel à cette libération que porte, et ne cesse de porter malgré toutes ses incertitudes, inscrit en lui le phénomène industriel, et s'il y a récession après une période de grand essor, n'est-ce pas de nouveau l'indication donnée à l'homme de comprendre le phénomène dans toute sa dimension humaine ?... (140). Le moment est sans doute venu de saisir en particulier que l'ancien *cosmos*, dans ses limites politique et religieuse, ne peut plus désormais se refermer sur autant de forces particulières que le salaire industriel a d'un coup libérées de la fatalité naturelle : après l'époque rêvée où le vouloir, le savoir et le pouvoir de l'homme se développaient dans l'harmonie d'une nature sans artifice (*Kunstlose Natur*), puis après une autre où, profitant que l'inévitable corruption de l'ère précédente, l'homme s'est précipité dans cette nouvelle illusion où il n'a plus voulu compter qu'avec son pouvoir technique (*Kunstkraft*), l'humanité se trouve maintenant à la croisée des chemins : ou l'insupportable rechute dans la double illusion précédente et l'oscillation infinie entre l'un et l'autre rêve, ou bien

le dépassement de la contradiction dans l'action autonome (141). Les *Recherches* ont ouvert cette seconde voie : la Méthode la jalonne.

L'avantage de la période où nous vivons, poursuit Pestalozzi dans *Epochen*, est qu'après avoir parcouru le chemin qui l'a dégagée de l'animalité, puis tenté sans succès le saut de la raison, bientôt relayé par les bonds de la déraison, l'humanité européenne, dans la mesure où elle accepte d'ouvrir les yeux sur son propre destin, est en meilleure position que jamais pour tirer la leçon de ses aberrations passées et pour prendre en mains le triple attelage de sa nature sensible, raisonnable et morale, afin de la guider dans le sens de la *Veredelung* (142). Toutes les virtualités humaines s'étant dégagées dans la contradiction de leur prétention respective à vouloir constituer le tout de l'homme, le champ est désormais libre pour que l'homme fasse de sa propre humanité "une oeuvre de soi-même".

Le secret de la réussite d'une telle oeuvre, ce sera précisément le respect permanent de l'équilibre entre le mouvement du coeur, celui de l'intelligence et celui de la main (de l'action technique) : entre le *Wollen*, le *Kenmen* et le *Können*. Car la caractéristique de la force nouvelle d'humanité est qu'elle se manifeste avec autant de vigueur dans sa dimension sensible, subjective, individuelle, que dans sa dimension raisonnable, sociale, ordonnée, et en définitive dans l'exigence morale de constitution d'un ordre humain tel que chaque individu soit sensible au surcroît de bien-être qu'il en retire. Nous avons vu que les *Recherches* s'efforçaient d'articuler dialectiquement cette triple démarche, en renvoyant aux limites du rêve d'humanité à la fois l'innocence naturelle et la moralité pure. La Méthode ne fait pas autre chose que de mettre en oeuvre le principe d'un tel équilibre : formation de la sensibilité, formation de la réflexion et formation au dépassement de soi, à la *Selbstüberwindung*, ne devront jamais cesser d'être menés de front en chaque matière. La personnalité ne dégagera son propre centre, la force autonome, que dans la mesure où elle ne se comporte pas comme si elle était toute sensibilité, ou toute raison, ou toute action. Pestalozzi avertit ses amis parisiens : "Plus haut s'élèveront les artifices unilatéraux d'une nation, plus profondément elle s'enfoncera dans l'éducation à rebours" (143).

C'est donc une erreur de réduire l'ère industrielle à la seule performance technique, et l'éducation qu'elle appelle à la seule formation professionnelle. Erreur compréhensible dans l'enthousiasme du premier essor de l'industrie : le Neuhof, *Léonard et Gertrude* ont été les fruits de cet optimisme aveugle. Erreur dont Pestalozzi a appris à mesurer la portée pratique, en voyant au fil des crises économiques les risques courus par celui qui a été formé au seul, et *a fortiori* à un seul, savoir-faire. Erreur dont il mesure surtout la dimension théorique, car la grande question née des *Recherches* est de savoir s'il est sensé d'enchaîner l'enfant à la société par le métier, alors que l'organisation sociale est désormais ressentie par l'individu comme essentiellement insatisfaisante. N'est-ce pas aller à rebours de "la marche de la nature dans le développement du genre humain" que de limiter l'horizon de la formation humaine au seul apprentissage du métier, ou même, comme la seconde version de *Léonard et Gertrude* en posait le principe, à préparer l'enfant à l'acquisition de la propriété ?... Il ne fait aucun doute que, sur ce point, Pestalozzi rompt nettement avec toutes ses conceptions antérieures sur la formation.

Plutôt que de rupture, il vaudrait cependant mieux parler, ici comme ailleurs, d'accomplissement (144). Car il n'est nullement question pour Pestalozzi de renoncer à la visée pratique qui porte son action et sa réflexion depuis l'origine, et de revenir en particulier vers le vieux rêve humaniste d'un savoir, d'une "culture", qui ferait fi de la condition réelle et actuelle des hommes : la controverse avec le recteur Evers ne laisse aucun doute sur ce point (145). L'objectif reste bien la réalisation sociale de l'individu dans et par le métier. Si, absorbé par l'élaboration de sa Méthode élémentaire, Pestalozzi n'est pas allé très avant dans les applications "extérieures" de celle-ci, il a cependant été amené à tracer les grandes lignes de ce que devrait être une formation professionnelle. C'est ainsi que dans un mémoire adressé en 1802 aux autorités helvétiques, il distingue à l'intérieur de la formation du peuple (*Volksbildung*) : la formation élémentaire, la formation professionnelle et la formation morale (146). En ce qui concerne la seconde, il pose comme principe qu'elle doit être élaborée dans le prolongement direct de la première, en évitant que soit rompu

l'équilibre fondamental inhérent à la Méthode et en aménageant simplement son application progressive aux caractères particuliers de chaque métier (147). On créera donc des instituts agricoles et des écoles industrielles et commerciales, en tenant le plus grand compte des situations géographiques particulières comme de la conjoncture économique du moment (148).

La façon même dont ce mémoire est agencé révèle que la formation professionnelle, loin d'être une fin en soi, puise elle-même son sens dans la formation élémentaire et dans son effort pour créer les conditions de "la plus grande autonomie possible", et qu'elle accomplit ce sens en se soumettant à la perspective d'une "formation morale" qui vise à "élever le genre humain à la civilité et à la bienveillance dans l'usage de son droit et de sa propriété, ou dans l'utilisation des résultats de sa formation sociale" (149). La formation professionnelle est ainsi comprise à l'intérieur de la formation élémentaire, qui appelle certes le métier, dans la mesure où la force que vise à développer la Méthode ne se fait autonome que dans son rapport à l'univers social qui l'alimente, mais donne en même temps son vrai sens au métier, pour autant que celui-ci est de nouveau un *fait* social dont il dépend de l'individu qu'il serve à élever ou à abaisser l'humanité en lui et autour de lui. La profession (*Beruf*) trouve ici, au centre l'activité humaine, sa pleine signification morale : située au point de rencontre du désir d'humanité et de l'humanité socialement constituée, elle est en définitive ce par quoi la personnalité se donne sa substance sociale et produit dans le même temps la société. Elle est, pour reprendre l'expression des *Recherches*, au centre de ce processus de mutilation sociale de l'humanité naturelle qui devrait cependant permettre à l'homme, dans la mesure où ce processus est compris et maîtrisé par la Méthode, de se reconstituer lui-même comme sujet autonome sur les ruines de son moi naturel (150).

Cette place ainsi reconnue au métier dans le mouvement d'une humanité qui prend possession d'elle-même, marque le point d'aboutissement de la pénétration progressive du fait professionnel, et singulièrement de l'activité manuelle, dans l'univers social et, par voie de conséquence, dans le système éducatif. Si Zwingli - pour nous

en tenir au monde à l'intérieur duquel évolue Pestalozzi - avait préconisé dans le programme d'éducation développé par son *Lehrbüchlein*, à côté de la formation théologique et de la culture des vertus humanistes, l'apprentissage d'un métier manuel, la raison en demeurait que "de cette façon, l'oisiveté, cette racine et ce germe de toute malice, serait bannie et nos corps deviendraient plus sains, plus durables et plus forts" (151). Pareillement, l'importance accordée au métier dans l'éducation piétiste restait entièrement soumise au seul et unique travail digne de ce nom, celui de la conversion intérieure à Dieu (152). Rousseau, cet orphelin de l'Etat chrétien, va poser à nu, sans chercher à les harmoniser, les deux exigences contradictoires que l'homme moderne devra désormais affronter : la reconnaissance du métier, et en particulier du travail des mains, comme un "devoir indispensable à l'homme social" sera précédée, au troisième livre de l'*Emile*, de l'affirmation du principe de la non-dépendance dans et par la profession (153). Le Neuhof a prétendu réaliser au pied de la lettre cette double exigence : la Méthode s'efforcera d'en surmonter la contradiction en travaillant à la constitution d'une personnalité déjà substantiellement engagée dans l'univers social et en prenant en compte, dans son application professionnelle, les conditions socio-économiques d'une façon telle que, l'éducation morale aidant, cela ne se fasse cependant pas au détriment de la visée fondamentale d'autonomie. Le texte de 1807 *Über Körperbildung* liera de façon symptomatique la reconnaissance de l'énergie autonome du corps à la possibilité, désormais garantie à l'homme par la Méthode, de s'engager dans le métier industriel sans se condamner à devenir "un mutilé et une loque" (154). La liberté de la main devient le signe d'une humanité libérée jusque dans sa réalité physique : le métier manuel, et le corps, et en définitive l'individu concret, ne sont plus seulement là *pour autre chose*.

Non que l'esprit n'ait plus sa place : nous avons vu au contraire que l'un des résultats de la Méthode par rapport au Neuhof était précisément d'avoir libéré la force de l'intelligence. A Yverdon, les enfants n'apprennent pas seulement à écrire, à lire et à compter : ils reçoivent un enseignement en allemand et en français, étudient la géographie, les sciences de la nature et, pour les plus âgés, l'histoire ; ils peuvent également apprendre le latin et un

début de grec (155). Cet enseignement est cependant donné dans un esprit tout différent de celui qui animait la tradition humaniste, car il s'agit moins de faire accéder les enfants à un savoir que de tirer parti des matières enseignées pour développer, dans l'esprit de la Méthode, la force autonome de l'intéressé et sa capacité de jugement en fonction de ses besoins particuliers : "L'acquisition des connaissances, écrira Pestalozzi à un correspondant parisien, est ici un moyen de former l'individu et de le faire devenir tout ce qu'il est susceptible d'être. La formation de l'individu lui-même et son élévation au degré de valeur, que sa nature paraît comporter, voilà le but essentiel que nous nous proposons" (156). Pestalozzi travaillera lui-même à l'élaboration d'une méthode élémentaire pour l'enseignement du latin, mais il se contentera le plus souvent d'inspirer et de stimuler l'élaboration méthodique de chaque matière par ses collaborateurs spécialisés (157). L'essentiel est que le cap de la Méthode soit maintenu.

Pestalozzi maintient ainsi irréductible son opposition à la formation humaniste traditionnelle. L'enseignement de Bodmer, le "père de sa jeunesse", devient, dans les notes autobiographiques de l'époque, le symbole du savoir impuissant : "Bodmer lui-même conduisait ses jeunes gens dans une existence de rêve et n'avait aucun sens pour le degré de force et d'effort que l'indépendance sociale exigeait toujours plus avec chaque décennie. Il accordait trop de valeur au savoir vide et conduisait ses jeunes gens vers des espérances idéales de la vie, comme Lavater les conduira plus tard vers des espérances idéales du ciel..." (158). A Basedow, il reproche de s'être laissé emporter par son enthousiasme "au delà des limites que prescrivaient la raison pratique et l'expérience" (159). La controverse avec le recteur Evers, un ardent partisan de la formation par les humanités classiques, nous vaudra ces formules : "Seul pourra véritablement transmettre à la postérité les trésors de l'antiquité, celui qui a appris à rassembler des trésors à l'intérieur même de ce monde intermédiaire" ; "Mais que saisiront les enfants de *la vie* des Romains et des Grecs, s'ils n'ont pas d'abord appris à *vivre* dans la vérité de leur environnement réel ?..." ; "la mathématique, telle qu'elle est en usage dans les écoles modernes en tant que moyen privilégié de l'éducation, est dommageable pour le but

supérieur divin de l'éducation" (160). L'étude des Anciens ne saurait être, comme l'accès à l'univers mathématique, l'occasion de "considérations de rêve" ou de "badinages esthétiques" qui tiendraient lieu d'action dans et sur le monde présent : le regard de l'homme sur son passé n'est-il d'ailleurs pas lui-même un regard d'intéressé vers une toile d'intérêts elle-même tissée de liberté et de condition ?... Nous retrouverons cette interrogation au fond du débat qui s'ouvrira à Yverdon autour de l'enseignement de l'histoire.

Le savoir, tout savoir doit ainsi retrouver sa juste place à l'intérieur d'une humanité qu'il ne peut plus prétendre dominer. La formation scientifique, la *wissenschaftliche Bildung*, reste, dans la construction de Pestalozzi, un prolongement possible de la Méthode élémentaire, mais elle l'est désormais au même rang que la formation technique et, comme elle, prend racine dans le processus méthodique et reçoit son sens de sa dimension morale. Le savoir le plus élevé, la science la plus pure renvoie inéluctablement à la *force de* connaître, elle-même enracinée dans la sensibilité de l'homme et dans son aptitude technique, en un mot, dans la totalité de la nature humaine : "Le but dernier de chaque science, écrit Pestalozzi, est essentiellement ceci, que la nature humaine soit perfectionnée par elle et qu'elle soit élevée grâce à elle au plus haut degré possible de formation. Son but sacré n'est pas la formation des sciences, mais la formation de la nature humaine par celles-ci. Ce n'est pas la nature humaine qui doit être mise en harmonie avec les sciences, mais les sciences qui doivent être mises en harmonie avec la nature humaine" (161). Les *Recherches* nous avaient averti : l'homme *peut* être, par son savoir, son propre corrupteur (162).

L'âge industriel appelle en vérité un nouvel humanisme, un nouveau rapport de l'homme à son humanité. Non pas cependant une *vision* nouvelle de l'homme, une nouvelle *théorie* de l'humanité, que l'intéressé n'aurait qu'à contempler de nouveau pour re-trouver son sens et celui de son action. Mais une façon nouvelle d'utiliser tout ce qui a constitué jusqu'ici traditionnellement l'humanité : comme Pestalozzi l'expliquera à de Montmollin, rien de ce qui existe depuis toujours ne subit en soi de modification, mais tout change

de sens (163). Et s'il fallait trouver le terme qui exprime le mieux cette nouveauté non spectaculaire dont la Méthode se veut la mise en oeuvre, on pourrait songer au mot *Kunst*, dans la pluralité de ses significations jamais bien démêlées lorsqu'il apparaît sous la plume de Pestalozzi : art, technique, savoir-faire, puissance d'agir... C'est tout en même temps en effet que l'homme est cet être dont la sensibilité naturelle s'est brisée et ne cesse de se briser contre la société, et qui s'efforce de faire revivre, "pour ainsi dire en rêvant", l'image de son innocence première ; cet être engagé, qu'il le veuille ou non, dans la construction de l'humanité sociale ; cet être enfin qui possède en soi la force de se dégager de la contradiction des deux attitudes précédentes pour prendre en main son propre pouvoir de créer un monde où raison et désir s'harmonisent toujours mieux. La *Kunst* se dégage ainsi au point de rupture entre la démarche sensible et la démarche rationnelle de l'homme, entre son engagement social et son insatisfaction en présence de toute mise en ordre de la société, entre sa fidélité à la nature et l'invite que celle-ci lui adresse de se faire désormais "une oeuvre de soi-même". La formule de Pestalozzi à propos de l'homme prend ici toute sa vigueur et son ampleur : "*Er ist ein Künstler, weil er ein Mensch ist*" (164).

Il importe de saisir comment la nature elle-même, à travers les différentes structures de la société, prépare l'homme à être l'artisan de son humanité. L'attention devra se porter en priorité vers la cellule familiale, qui soutient les premiers pas de l'enfant en ce monde, et en particulier vers le lien essentiel qui unit la mère au fruit de son corps. C'est en effet à la première éducatrice selon la nature que s'adresse d'abord la Méthode : "La Méthode est la méthode des mères..." (165). Le *Wie Gertrud* fera de la mère le guide privilégié du développement intellectuel de l'enfant à partir de l'expérience sensible, et lorsque Pestalozzi posera la clef de voûte de son système, c'est encore à la mère qu'il reviendra de dégager l'enfant de son moi instinctif pour le conduire vers les autres (166). On sait encore quelle importance Pestalozzi attachait à son *Livre des mères*, qui parut en 1803 sans avoir le succès que son auteur escomptait et demeure sans doute l'entreprise la plus achevée de synthèse pratique de la Méthode dans la diversité de ses composantes (167).

Est-ce à dire que Gertrude renaît par-delà les *Recherches* et que la Méthode s'engloutit en définitive dans l'action exemplaire de la mère ? En vérité, cette façon de renouer avec la *Wohnstube* et avec sa première animatrice ne doit pas nous dissimuler le changement essentiel qui est intervenu par rapport au rôle dévolu à l'une comme à l'autre dans la construction des années quatre-vingts. Gertrude était alors présentée, à l'image du coeur très aimant de Pestalozzi au Neuhof, comme la matrice de toute humanité, et en particulier de l'éducation qui a charge de préparer la nouvelle cohésion sociale : "Elle l'a fait, s'écriera le nouvel instituteur au spectacle de sa maison pleine du bruit des rouets, elle a accompli ce que nous cherchons : l'école que nous cherchons est dans sa maison" (168). En rompant la matrice naturelle de l'humanité pour en libérer un art de faire produire à la nature un homme toujours plus autonome, les *Recherches* ont conduit à une profonde révision du rôle du coeur, de l'amour spontané, du mouvement naturel d'humanité, dont la relation instinctive de la mère à son enfant constituait le modèle de référence : cette forme de rapport ne suffit plus désormais, aux yeux de l'artisan de la Méthode, à épuiser l'essence de la relation éducative. Certes, la mère va continuer à jouer un rôle primordial dans la période où l'enfant vit encore dans l'immédiateté naturelle des choses et des êtres, dans la proximité instinctive de la vie qu'il a reçue. Mais, dès ce premier instant, la réussite de son action sera à la mesure de l'effort qu'elle fera, d'abord sur sa propre nature, pour favoriser le mouvement par lequel l'enfant tend à se dégager de la sujétion de la nature, dont la mère est aussi la complice. Car le but du processus est bien ce secret pressentiment qui se lèvera un jour au coeur de l'enfant : "*je n'ai plus besoin de ma mère*" (169). C'est à préparer progressivement cette rupture, qui marquera le premier développement de la *Selbstkraft* de l'enfant, pour ainsi dire sa seconde naissance, que la mère doit désormais oeuvrer. Il lui faut, pour cela, surmonter constamment le danger d'*Einseitigkeit* d'une démarche guidée par le seul coeur, garder objectivement devant les yeux le mécanisme, tel qu'il est décrit dans le *Wie Gertrud*, par lequel l'enfant constitue sa personnalité autonome à partir du lien naturel qui l'unit à celle dont il tient sa vie, prendre enfin la pleine conscience que cette première mise en oeuvre de la technique d'autonomie aux racines mêmes

de la nature est déterminant pour toute une existence d'homme (170). En un mot, Gertrude devra *se faire* désormais éducatrice.

C'est la condition pour que l'enfant réussisse son entrée dans l'univers des autres, dans l'univers vraiment autre. Et qu'il rencontre, au sein de la cellule familiale elle-même, ce premier autre qu'est le père (171). On remarquera en effet la place restituée au père dans l'univers éducatif né des *Recherches* : Léonard ne devrait plus jouer les seconds rôles. Toute bonne éducation, note désormais Pestalozzi dans sa *Lettre de Stans*, exige à la fois l'oeil de la mère (*Mutteraug*), attentif à toute modification de l'état d'âme de l'enfant, et la force du père (*Vaterkraft*), qui est à proprement parler "la force de l'éducateur" (172). Mère et père peuvent désormais collaborer, à partir de leur génie propre, dans une même volonté d'éducation : la différence de leur démarche, plus intérieure à la nature chez l'une, plus extérieure chez l'autre, ne porte-t-elle d'ailleurs pas en soi l'indication du double mouvement qui doit permettre à l'enfant de faire son chemin vers la personnalité autonome ? Le moyen objectif de formation de la moralité n'est-il pas, comme le note Pestalozzi, "père et mère", connivence renouvelée de deux êtres pour faire produire à la nature son fruit selon l'esprit, à savoir la liberté autonome ?... (173). Nous serions ici tentés - et certaines notations autobiographiques nous y incitent - de pousser l'interprétation jusqu'à voir dans cette nouvelle distribution des rôles éducatifs une façon pour Pestalozzi de retrouver enfin la réalité de ce père dont il a été trop tôt privé dans son enfance et dont il n'a cessé de rechercher la figure chez un Tschiffeli, chez un Iselin, et dans une première attitude qui cachait mal une impuissance à affronter le monde : cette interprétation de l'action et de la réflexion de Pestalozzi se justifie jusqu'à un certain point, très précisément jusqu'à ce point où l'intéressé découvre qu'il ne tient désormais qu'à lui de *se faire* quelque chose de sa nature conditionnée (174).

Le processus de développement de la force autonome, que les parents auront déjà bien engagé chez leur enfant, l'institution scolaire devra le reprendre et le prolonger dans le milieu social extérieur à la famille. Le lien de l'école avec les parents reste étroit dans la mesure où l'enfant continue d'avoir besoin de la cellule

familiale, comme le jeune arbre de sa première terre, pour se développer. Les parents auront donc porte ouverte dans les instituts de Pestalozzi, et une bonne partie de la correspondance du pédagogue leur sera destinée : "Chers parents de mes enfants, leur écrit-il d'Yverdon, venez tous nous rendre visite. Il est important pour vos enfants, il est également important pour nous que vous le fassiez. Il est important pour nous, il est important pour vos enfants que nous viviez en relation très étroite avec nous. Ne nous dissimulez aucune vérité, ne nous cachez aucun pressentiment, même le plus léger, d'un désir de votre coeur ; exigez de nous vigilance et sens du devoir. Considérez notre maison comme la vôtre ; en vérité, elle est plus la vôtre que la mienne..." (175). Pestalozzi est d'autant plus à l'aise dans ses rapports avec les parents, que son institut n'a plus la prétention, comme au Neuhof, de reproduire, voire de se substituer à la cellule familiale, mais qu'elle vit des mêmes tendances, plus fondamentales que toute structure sociale, qui anime l'univers de la famille, et prolonge directement, quoique d'une façon plus dégagée de la sensibilité première, l'action des parents pour autant que ceux-ci se veulent des éducateurs : l'école et la famille sont embarquées vers une même aventure éducative qui dépasse l'horizon de l'une comme de l'autre. Pestalozzi pourra continuer à parler le langage d'un père devant sa maison rassemblée : loin de se refermer sur le *cosmos* d'un amour naturel entre les hommes, sa parole s'ouvre désormais sur l'infini de la liberté de chacun (176).

Chacun devrait ainsi s'ouvrir, dans le mouvement de la Méthode, sur l'univers infini de l'autre. Eveillée, alimentée et développée au sein de la cellule familiale, puis dans l'institution scolaire, la force autonome trouvera sa pleine vigueur dans le monde des relations publiques organisées autour du métier et de la classe sociale. La Méthode s'accommodera en principe de tout régime politique, mais celui-ci ne la supportera en fait que dans la mesure où, monarchique, aristocratique ou démocratique, il ne s'enfle pas démesurément au point d'absorber ce qui donne sens à son action : la France napoléonienne ne marquera qu'indifférence à l'endroit de l'expérience de Pestalozzi, dont Talleyrand jugera que "c'est trop pour le peuple", et la tentative de Maine de Biran en vue d'implanter un institut à Bergerac restera sans lendemain (177) ; l'Espagne de Charles IV et

de Godoy verra au contraire fleurir de tels instituts, mais ceux-ci sombreront en même temps que se fermera là-bas l'univers politique (178) ; l'Allemagne, à l'instar de Fichte, s'annexera la Méthode, plus qu'elle ne la comprendra vraiment, dans son oeuvre de construction nationale : "Comment Fichte, note Pestalozzi à l'époque des *Discours à la nation allemande*, pouvait-il me trouver en moi-même ?..." (179). Car la Méthode n'est pas faite, en définitive, pour ceux qui rêvent de "républicanisme grec" : elle retrouve au contraire le courant profond du Christianisme lorsqu'elle appelle à "l'ennoblissement supérieur de l'individualité, indépendamment de l'état plus ou moins fangieux de la masse changeante du genre humain" (180). N'est-ce pas en effet le fond du message chrétien, ce qui laisse à l'appel du Christ son poids spécifique en face de toute mise en ordre sociale, et à l'éducation inspirée par cet appel toute sa force en présence des prétentions de la *Staaterziehung* : que l'homme qui se pose la question du sens de son humanité est déjà au delà de cette humanité socialement constituée ?...

Par la Méthode, l'homme pénètre, en dernière analyse, au centre de la turbulence industrielle, au point où le fait s'entrouvre pour laisser poindre son sens. Le phénomène industriel apparaît assurément, dans sa réalité brute, comme une victoire du mécanique et de l'artificiel sur la nature, comme "un jeu d'automates dépourvu d'âme" ; mais, saisi dans son esprit, le fait manifeste la possibilité désormais offerte à chaque homme de se dégager de la fatalité naturelle pour prendre en mains sa propre nature, pour "devenir un homme et faire des hommes au sens supérieur du terme" (181). La Méthode n'a pas d'autre sens que d'aider l'homme à transformer "la force de l'industrie" en "une force plus humaine, une force supérieure" (182). Par la Méthode, écrit encore Pestalozzi, "le mécanisme physique mort de la formation actuelle à l'industrie se transforme en développement de l'esprit de l'industrie, et dès cet instant, la formation mécanique à l'industrie émane de cet esprit et demeure étroitement liée à lui. L'industrie est libérée de l'aviilissement physique et animal auquel elle apparaissait liée" (183). Raison est ainsi rendue de la folie du Neuhof.

 DEUXIEME PARTIE - CHAPITRE IV

1. SW XIII, 185-6.
2. SW XIII, 6₃₄ ss ; 189₁ ss ; 191₃₂ ; 327 ss ; etc.
3. *Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzi's an einen Freund*, SW XIII, 1-32.
4. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen*, SW XIII, 181-359. *Vorarbeiten und Entwürfe*, XIII, 360-389.
5. SW XIV, 59 ss ; XV, 1 ss ; XVI, 93 ss.
6. *Geist und Herz in der Methode*, SW XVIII, 1-52.
7. SW XX, 45 ss et 195 ss.
8. Cf. *infra*, IIIe Partie, chapitre I.
9. SW XVI, 111 ss ; XVII A, 59 ss ; XX, 1 ss.
10. *Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzi's*, SW XIII, 101-125 ; *Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode*, SW XIV, 319-361 ; *Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer der Menschennatur angemessenen Erziehungsweise*, SW XIX, 1 ss.
11. SB IV (1798-1805), V (1805-1807) et VI (1808-1809). Les instituts de Stans, de Burgdorf et surtout celui d'Yverdon ont donné lieu à une foule d'ouvrages dont on retrouvera les principaux titres dans notre bibliographie.
12. 2 vol. - M.A. Jullien avait déjà publié en 1810 à Milan un *Précis sur l'éducation d'Yverdon*. Le premier ouvrage en langue française fut cependant celui de Daniel Alexandre Chavannes, *Exposé de la Méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur les travaux de cet Homme célèbre, son Institut et ses principaux Collaborateurs*, Paris 1805, Vevey 1806, Paris et Genève 1809 (cf. SB V, 429 ss).
13. SB VIII, 153₁₆ ss ; IX, 7₂₁ ss ; X, 64₁₉ ss.

14. Cité par Roger de Guimps, Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son oeuvre, Lausanne, 1874, p. 138-9.
15. *SW* XII, 32₃₁ ss.
16. *SW* XII, 57 ss.
17. *SW* XIII, 103₁ ss et 196₁₃ ss.
18. *SW* XII, 106-7.
19. *SW* XIII, 358₁₇ ss.
20. *SW* XIII, 6-7 ; cpr. la lettre de mars 1805 à Witte, *SB* IV, 307₂₅ ss.
21. Lettre du 14 mars 1808 à Schwarz, *SB* VI, 58₂₂ ss.
22. *SW* XIII, 183-211 ; voir aussi Pestalozzi's Selbtschilderung (1802), *SW* XIV, 87-100 ; Rechenschaft über mein Thun (vers 1805), *SW* XVII A, 181-226 ; Ansichten, Erfahrungen..., *SW* XIX, 3 ss.
23. *SW* XIII, 212-240 ; en particulier, Krüsi et le Sokratisieren, 215₁ ss ; Tobler et les meilleurs manuels de l'époque, 225₄ ss ; Buss et "la morosité qui le rongeaît", 233₃₄ ss.
24. Die Methode, *SW* XIII, 107₄ ss.
25. *SW* XIII, 8₁₁ ss.
26. *SW* XIII, 328₃₇₋₄₀.
27. Lettre du 9 décembre 1801 à Meyer, *SB* IV, 83₂₇ ss.
28. *SW* XIII, 13₂₅ ss ; 194₃₄ ss.
29. *SW* XIII, 238₁₁ ss.
30. *SW* XVII A, 131₂₇ ss.
31. *SW* XIII, 29₄₀.
32. *SW* XVII A, 76₃₃ ; 82₁₈ ss ; etc.
33. *SW* XV, 35-6 ; voir aussi Pestalozzi's Selbtschilderung, XIV, 97-8.
34. *SW* XV, 520.
35. *SW* XIII, 252 ss et 305 ss.
36. Über das Wesen, den Zweck un den Gebrauch der Elementarbücher, *SW* XIV, 59-86.
37. *SW* XV, 350₄ ss.
38. Auseinandersetzung mit Pfarrer Witte (1805), *SW* XVII A, 145₁₄ ss ; *SB* IV, 210-1.
39. *SW* XXI, 91-100 et 397.
40. Anschauungslehre der Massverhältnisse, 1. Heft, Vorrede, *SW* XV, 239₂₂ ss.
41. *SW* XIII, 5-6 ; 189₂₇ ss, 190₁₄ ss, 197₁ ss, 201₇ ss, 217₂₉ ss, 239₂₉ ss, etc. ; Das Eigene der Methode (1804), *SW* XVII A, 71-77 ;

- Bericht an die Eltern (1808), *SW* XXI, 26₈ ss, etc.
42. Auseinandersetzung mit F. Johannsen, *SW* XVII A, 85₂₆ ss.
43. Erste öffentliche Ausserung., *SW* XIII, 131-2 (cpr. *SW* IV, 368-9). Buss a été saisi par ce passage du roman, *SW* XIII, 235₆ ss.
44. Pariser Denkschrift (1802), *SW* XIV, 321₃ ss ; Ansichten, Erfahrungen ... (1805/7), *SW* XIX, 49₂₀ ss ; Mémoire à Godoy (1807), *SW* XX, 284₁₂ ss.
45. Vorrede.
46. Geist und Herz in der Methode, *SW* XVIII, 35₃ ss.
47. *SW* XVII A, 84₃₀ ss.
48. "un météore", *SW* XIII, 188₁₃ ss ; "une rare chance", 328₄₀.
49. *SW* XIII, 188₂₁ ss.
50. "dieses Gemisch von Zufall und Freiheit", *SW* XII, 57₃₄.
51. *SW* XIII, 335₁₆₋₁₇.
52. An die Einzige, *SW* XXI, 130₄ ss.
53. Auseinandersetzung mit Ernst Tilling, *SW* XVI, 91-2 ; lettre du 1er décembre 1807 à von Türk, *SB* V, 293-6.
54. Erklärung..., *SW* XVI, 233.
55. *SW* XIV, 329₃₁ ss ; XVIII, 34₂₅ ss ; XIX, 59₂₉ ss. On lira en particulier la lettre du 4 janvier 1805 à Trapp où, tout en reconnaissant qu'il a peu lu, Pestalozzi se situe dans l'histoire de la pensée éducative : "... je tiens à mon système parce que je le crois en accord avec la nature humaine, et suis convaincu que toute la pédagogie est, dans toutes les parties où elle est achevée, en accord avec ce qui est vrai dans mon système. Je suis convaincu que chaque bon pédagogue a été plus ou moins sur la trace de mes points de vue essentiels. Plus encore : je crois que les Grecs avaient même des moyens d'enseignement qui étaient, en esprit et dans la forme, semblables aux miens. Il est également absolument certain que tout père et toute mère digne de ce nom seront poussés par la nature même à faire usage, dans le cercle familial, des éléments initiaux de ma Méthode dans toute leur ampleur. Rousseau rêva entièrement dans l'esprit de mes éléments ; mais comme il ne vivait pas dans le monde réel, mais dans le monde des idées, et que cette grande vérité que les sciences qui ont été déposées en l'homme d'une façon contraire à la nature et à la psychologie, le rendent bien plus malheureux qu'il aurait pu le

devenir sur le chemin de la nature sans les sciences, comme il n'avait pas saisi cette grande vérité dans les limites qui conviennent, il ne se mit jamais en état de prendre clairement conscience, par les moyens d'enseignement, du chemin d'une formation naturelle des hommes aux sciences dans toute leur ampleur, bien qu'il en fût extrêmement proche et qu'il en ait parlé en différents endroits d'une façon insurpassable...". Pestalozzi poursuit : "Rochow, Basedow et leurs disciples cherchèrent en général ces moyens et ont beaucoup apporté sur des points de détail, mais la complète libération des enfants de tout enseignement qui ne soit pas fondé sur l'expérience sensible et sur la continuité des moyens de l'expérience sensible, qui développe de tous les côtés et d'une façon harmonieuse les forces intérieures de la nature humaine et écarte toute pression du savoir extérieur source de désarroi, ainsi que les conséquences de toute illusion verbale tant que la première chose, la seule chose nécessaire n'est pas produite et assurée : ce principe, ils ne l'ont pas, du moins à ma connaissance, porté à cet achèvement dont le genre humain a besoin s'il doit parvenir, par la chemin de la culture, à un véritable ennoblement" (SB IV, 168-9).

56. Ansichten, Erfahrungen..., SW XIX, 28-9.
57. SW XVIII, 35₁₆₋₁₇.
58. SW XIX, 35₁₄₋₁₈ ; SB IV, 191₄ ss et 306₁₁ ss.
59. Bericht an die Eltern (1808), SW XXI, 47 ss.
60. 59-60.
61. Rede über die Aufsicht (1808), SW XXI, 212₁₈ ss.
62. 207₁ ss.
63. 207₇ ss.
64. SW XVII A, 113₁₁ ss.
65. 105₂₂₋₂₄.
66. Réponse à la 8e question de Herbart (1803), SW XV, 430.
67. SB V, 152-3, 202-3, 213-4, 226-7, etc.
68. SW XV, 430₅ ss.
69. SW XIII, 29₂₁ ss, 189₃₉ ; XIV, 83₁₉ ss, 95₃₀ ss ; XVI, 73₂₆ ss ; XVII A, 110₁ ss, 206₁₆ ss.
70. SW XVIII, 29₂₀ ss, 55₆ ss, 155₈ ss.
71. SW XX, 255₂₀ ss et 270₃₀ ss.
72. SW XII, 126-7.

73. Über Körperbildung (1807), SW XX, 56₂₁ ss.
74. 63₇ ss ; voir également SW XVIII, 57₁₅ ss et 150-1 ; XX, 264₁₀ ss et 291₁₂ ss.
75. SW XIV, 330-331.
76. 329₇₋₁₀.
77. SW XIII, 14 ss, en particulier 19₂₈₋₃₅.
78. SW XIII, 333-340 (en particulier 334₂₂ ss) et 341-359 (en particulier 341₅).
79. SB IV, 127₈₋₁₆.
80. SW XVIII, 36₃₄₋₃₇ ; cf. aussi 37₁₃ ss, 40₃₀ ss, etc.
81. 49₁₇₋₂₀ ; cpr. SW XIV, 331 ss.
82. SW XX, 60₂₆ ss.
83. SW XIII, 25₃₁ ss ; XIV, 351₁₇ ss ; SW XVIII, 39₇ ss ; XX, 59₂₂ ss ; cf. aussi XIX, 23₄ ss et 100 ss ; XX, 129₁₅ ss, 263-4 et 280-1 ; XXI, 226 ss.
84. SW XVIII, 51₂₇₋₂₉.
85. SW XVI, 203 ss ; XVII A, 1-57 ; XXI, 293-303 ; XXIII.
86. SW XVIII, 51₃₀ ss.
87. SW I, 160₁₉₋₂₀.
88. SW I, 133 et 161-2.
89. SW II, 103 ss et III, 168 ss.
90. SW IX, 450₉ ss.
91. SW IV, 277-8 et 281-3.
92. SW IV, 283-4.
93. 283₁₅ ss.
94. SW XII, 207₁₉ ss.
95. SW XX, 162₇ ss.
96. SW XVIII, 40₁₆ ss.
97. SW XIII, 358₁₇ ss.
98. SW XIX, 50₁ ss.
99. SW XII, 105₃₃ ss.
100. SW XII, 74, 97 ss et 102 ss.
101. SW XIII, 10₁₇ ss.
102. SW XIII, 8₁₁ ss.
103. SB IV, 28₁₇₋₁₈ et 29₁₇ ss.
104. SB IV, 49-50.
105. SW XIII, 109₁₁ ss.
106. SW XXI, 231-5 et 413-4.

107. *SW* I, 131-3, et III, 55-6.
 108. Cpr. *SW* IV, 220, 276, 430, et III, 55, 167 et 363 ss.
 109. *SW* XXI, 235₁₄₋₁₆.
 110. *SB* IV, 49₃₁ et *SW* XX, 177₂₅ ss.
 111. *SB* III, 148 ss, *SW* III, 175 ss, et IV, 279 ss.
 112. *SW* III, 175₂₉ ss et IV, 279₃₂ ss.
 113. *SW* XIII, 246-7.
 114. 247₃₆ ss.
 115. *SW* XII, 133-4.
 116. *SW* XIII, 305 ss.
 117. *Pestalozzi's Selbstschilderung* (Entwurf), *SW* XIV, 100₂₉₋₃₁.
 118. *SW* XIII, 235-6.
 119. *SW* XIII, 25₂₆ ss ; XIV, 331 ss ; XVIII, 36 ss ; XIX, 22 ss ; etc.
 120. *SW* XIX, 24₁₇ ss.
 121. *SW* I, 171₁₁ ss ; III, 168-9 et 224₁₅ ss ; IV, 278₁₀ ss et 328₃₁ ss.
 122. *SW* XIII, 26₂₄ ss.
 123. *SW* XIII, 337₁₃ ss.
 124. 337₂₈ ss.
 125. Voir Louis Burgener, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Paris, Vrin, 1973, p. 52 ss, et J. Ulmann, *De la gymnastique aux sports modernes*, Paris, PUF, 1965, p. 226 ss et 266 ss.
 126. *SW* XX, 49₃₀ ss, 55₁₇ ss et 56 ss. - La fin du texte (p. 65 ss) révèle tous les indices de l'influence de Niederer.
 127. 47 ss et 56-7.
 128. *SW* XVI, 232₁ ss et 238-9.
 129. 239₁₆ ss.
 130. *SW* XX, 65₃₄ ss. Cf. *infra*, chapitre suivant, § 1.
 131. *SW* XV, 347 ss.
 132. *Memoire über Armenversorgung* (1807), *SW* XX, 73-192, et fragments de ce mémoire revus et reproduits dans l'édition Cotta, en particulier l'article *Ansichten über Industrie, Politik und Erziehung*, *SW* XX, 193-247. - *Elementarbildung zur Industrie*, *SW* XX, 295-303 (425-7). - Voir également les textes de 1805/6 : *Zweck und Plan einer Armenerziehungs-Anstalt*, *SW* XVIII, 53-75, *Über Volksbildung und Industrie*, *SW* XVIII, 139-169.
 133. *SW* XIII, 26₁₁ ss.

134. *SW* XIII, 183₂₇ ss et 337₃₁ ss.
 135. *SW* XIV, 21-31 et 282-3 ; XV, 429-430 ; XVI, 146-7 ; XVII A, 102₁₇ ss et 226₂₅ ss ; *SB* V, 204-5 et 226-7, etc.
 136. *An die Freunde der Menschen und an Helvetiens Freunde*, Erster Entwurf, *SW* XIV, 28-9. - Le mémoire de 1807 sur la formation professionnelle des pauvres est destiné aux autorités de Neuchâtel, en proie à de graves difficultés économiques (*SW* XX, 75 ss). Les inquiétudes sont loin d'être dissipées lorsqu'est reproduit en 1822 un extrait de ce mémoire, *SW* XX, 195 ss.
 137. *SW* XIV, 28₃₄₋₄₃.
 138. 29₃ ss.
 139. 29₁₇ ss.
 140. *SW* XIV, 24-5 ; XX, 81 ss.
 141. *Pestalozzi an sein Zeitalter* (Epochen), 1802/3, *SW* XIV, 135-142.
 142. *SW* XIV, 187 ss.
 143. *SW* XIV, 340₁₃ ss.
 144. *SW* XVII A, 195₃₀₋₃₂.
 145. *Bruchstücke zu einer Auseinandersetzung mit Rektor Evers*, *SW* XXI, 237-245, en particulier 251-2.
 146. *SW* XIV, 238-256.
 147. 241₁₇ ss.
 148. 241-6.
 149. 238-9.
 150. *SW* XII, 77-9.
 151. H. Zwingli, *Lehrbüchlein*, le partie, fin.
 152. Cf. Wolf Oschlies, *Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes*, Luther-Verlag, Witten, 1969, p. 161-7.
 153. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, IV, 470 et 459-460.
 154. *SW* XX, 47 ss.
 155. *SB* X, 108₁₃ ss ; *Bericht an die Eltern*, *SW* XXI, 63 ss.
 156. *Das Eigene der Methode*, *SW* XVII A, 74-5 ; *SB* X, 108₁₃ ss.
 157. *Über fremdsprachlichen Unterricht*, *SW* XV, 167-174 (513-4) ; *SB* VIII, 275₁₉ ss ; IX, 461-2. - Sur le développement des différentes matières dans les premières années d'Yverdon, voir A. Heubaum, *Pestalozzi*, 3. Auflage, 1929, p. 271 ss.
 158. *SW* XVII A, 187-8 et 218-9 ; XXI, 183.
 159. *SW* XVII A, 99-101.
 160. *SW* XXI, 248₃₇₋₃₉, 251₁₁₋₁₃, 253₁₋₃.

161. *SW XVIII*, 114₁ ss.
162. *SW XII*, 133.
163. Lettre de février 1808, *SB VI*, 41-2.
164. *SW XVIII*, 75₇.
165. *SW XVI*, 103₁₅ ss.
166. *SW XIII*, 310 ss et 341 ss.
167. *SW XV*, 341 ss (518 ss).
168. *SW III*, 53₃₂₋₃₃ et *IV*, 221₄₋₅.
169. *SW XIII*, 344₁₃ et 345₁₃.
170. *SW XVI*, 279-280 et 295-6 ; *XIII*, 341 ss ; *XV*, 350-2 ; *XX*, 62₁₆ ss.
171. *SW XIII*, 342₂₁ ss.
172. *SW XIII*, 7-8.
173. *SW XVII A*, 86₁₅₋₁₆.
174. Lire ici la seconde des *Nouvelles Lettres à Gessner*, éd. Seyf., IX, 229-230. - A propos de la mort de son père alors qu'il n'avait que 5 ans, Pestalozzi écrit : "Cette circonstance a décidé des lacunes de mon éducation qui m'ont été dommageables durant toute mon existence". - Cf. aussi *XVII A*, 195₂ ss et 218₃ ss.
175. *Bericht an die Eltern* (1808), *SW XXI*, 81₂₈ ss.
176. *Am Neujahrstag 1809*, *SW XXI*, 226 ss.
177. Sur les désillusions françaises de Pestalozzi, voir *SW XIV*, 618-620, et *SB V*, 289₂ ss (et note p. 474). - Cf. les deux lettres de l'automne 1807 à Maine de Biran, *SB V*, 282-4 et 291-2.
178. Sur l'expérience espagnole, voir le mémoire adressé à Godoy, *SW XX*, 273-293 (448-451), et la correspondance des années 1807/8, *SB V* et *VI*.
179. *SW XXI*, 243₁₉₋₂₀.
180. *SW XXI*, 243₁₄ ss et 32 ss.
181. *Elementarbilgund sur Industrie*, *SW XX*, 297-303.
182. *SB V*, 233-4.
183. *SW XX*, 302₁₈ ss.

TROISIEME PARTIE

LA RUINE D'YVERDON

OU L'EDUCATEUR

EN QUETE DE SON DISCOURS

"C'est un pouvoir, ce n'est pas un
savoir."

(Pestalozzi, 1826).

L'année 1809 est, pour l'institut d'Yverdon et pour la Méthode, une année d'apogée. Dans une adresse, datée du 20 juin, à l'Assemblée des Représentants des cantons suisses, Pestalozzi peut faire état de la solidité de son entreprise, donner une liste impressionnante de pays où son nom est associé à des projets de réforme de l'éducation et citer le philosophe Fichte qui, dans ses Discours à la nation allemande de l'hiver 1807/8, a publiquement présenté la Méthode comme moyen privilégié d'une régénération de l'esprit européen. La Suisse elle-même semble enfin disposée à entendre son prophète, et c'est devant un parterre de personnalités choisies que, le 30 août 1809, le pédagogue d'Yverdon prononce un ample exposé sur ses conceptions de l'*Elementarbildung*.

Le texte de cette conférence paraît en 1810/11 dans la revue que publie l'institut, mais après avoir été remanié par les soins d'un homme désormais appelé à jouer un rôle décisif dans le destin d'Yverdon, celui de la Méthode et celui de la personne même de son initiateur : Niederer. Le rédacteur a cependant introduit tant de clarté dans l'exposé, tant de netteté dans la détermination des concepts et tant d'assurance dans l'affirmation de l'Idée de Méthode élémentaire par-delà une matière toute pétrie d'expérience, que le père est en droit de ne plus reconnaître son enfant. Dès lors, la distance qui n'avait en réalité jamais cessé de séparer le praticien de la Méthode de celui qui avait franchi le seuil de Burgdorf dans l'idée de conférer au processus méthodique l'universalité qu'il méritait, va se creuser en un fossé qui deviendra bientôt abîme lorsqu'à la fin de la même année 1809, une inspection, précisément sollicitée en vue d'obtenir la reconnaissance officielle de la Méthode, déchaîne au contraire sur elle la tempête à l'extérieur et avive les dissensions à l'intérieur. Les conflits de personnes, que Pestalozzi avait su contenir jusqu'ici, éclatent désormais à mesure que l'éducateur prend conscience de s'être laissé conduire sur une route qui n'était pas la sienne, et, du départ de Schmid en 1810 à son retour en 1815,

puis au départ de Krüsi en 1816 et à l'annonce solennelle de celui de Niederer en 1817, Yverdon marche irrémédiablement vers sa ruine.

Dans ce vaste débat, qui nous fournira la matière de notre *premier chapitre*, les événements et les personnes nous importeront moins que le problème de fond qui demeure posé au centre de la Méthode, comme il l'était déjà au coeur des *Recherches* de 1797 : comment transformer en une théorie valant en soi et pour soi des éléments qui n'étaient élaborés qu'en vue de produire l'action autonome de chacun ? Comment, en d'autres termes, tenir un discours sur la force, qui ne tue pas ce qu'il est censé faire vivre ? En un sens, Pestalozzi ne pouvait échapper à la nécessité d'un tel passage : son expérience appelait une mise en forme, l'éducateur en action réclamait une philosophie, le Socrate de la pédagogie attendait son Platon. Celui-ci se présenta, la tête pleine de l'idéalisme allemand : Pestalozzi, un moment fasciné, devait rejeter comme un corps étranger le système qui prétendait le comprendre mieux qu'il se comprenait lui-même. Pour quelle raison profonde ?

La réponse philosophique du temps une nouvelle fois récusée au prix de la ruine de son entreprise, Pestalozzi va s'efforcer de reprendre une nouvelle fois le chemin. Il est prêt à refaire son cher Neuhof, mais l'âge lui refuse désormais la force de surmonter les obstacles. Alors, retiré une nouvelle fois dans la solitude du Birrfeld, il se résoudra de nouveau à confier à l'écrit l'oeuvre que sa main n'est plus capable de pousser dans la réalité. Il travaille ainsi à la publication de ses oeuvres complètes, qui, ouvertes sur une troisième et nouvelle version de son roman *Léonard et Gertrude*, s'achèvent pratiquement en 1826 sur ce que l'on peut considérer comme son testament d'éducateur : le *Chant du Cygne*. Ce dernier texte sera au centre de notre *second chapitre*.

Le 17 février 1827, Pestalozzi est rendu à la terre qui avait porté sa première folie. Celui qui n'avait jamais consenti à se dégoûter de la fange de ce monde y retournait, laissant à sa postérité le soin d'entretenir et de propager la flamme qu'il avait allumée. La tâche qu'il léguait était très délicate, dans la mesure où la lumière du Neuhof n'avait jamais cessé de briller sous le boisseau,

qu'elle était demeurée prisonnière de contradictions qui avaient habité sans discontinuer la personne, l'action et la réflexion de l'éducateur. Et de la contradiction des contradictions : le refus obstiné d'un discours philosophique que son action éducative portait cependant au plus intime d'elle-même (*Chapitre III*). Cette action restait assurément en quête du discours capable de la comprendre, mais tout se passait comme si cet inachèvement philosophique était le prix à payer pour la poursuite du grand projet, celui à propos duquel le Solitaire du Neuhof prétendait bien avoir éclairé son siècle mieux que personne : l'éducation du peuple (*Chapitre IV*).

CHAPITRE I

LE REJET DE LA THEORIE

IDEALISTE

Les *Recherches* n'avaient franchi le pas de l'autonomie qu'en laissant entendre que ce pas ne serait en réalité jamais définitivement franchi par l'homme, qu'il ne pourrait même l'être que dans la mesure où l'homme resterait dans la situation précaire de cet individu fondamentalement mu par une sensibilité et tout aussi désireux de donner à celle-ci une forme raisonnable à la faveur de l'accord voulu et reconnu par tous. La Méthode, qui se présentait comme l'instrument de réalisation de cette autonomie, ne cessait ainsi de s'alimenter à la source d'une nature humaine comprise dans sa double dimension, naturelle et sociale. L'équilibre entre les deux démarches demeurerait, par nature, instable, et l'on comprend que Pestalozzi n'ait très longtemps vu la garantie de son maintien que dans l'attachement continu de la Méthode à l'expérience singulière qui l'avait produite et continuait de la produire, assurant à chaque instant de son

élaboration la liberté d'acquiescement de l'intéressé qui faisait à proprement parler *vivre* le processus méthodique.

Voici cependant que le succès d'Yverdon et le nombre croissant d'expériences pédagogiques qui se réclamaient de son nom obligeaient le père à lâcher dans le vaste monde son enfant dont le pas semblait heureusement affermi. Pestalozzi, enlisé dans sa sensibilité, était par nature incapable d'un tel arrachement. Il n'était pas non plus sans en pressentir les périls, et le premier d'entre eux : celui de la transformation en un savoir établi et en une chose publique de ce qui n'avait jamais été élaboré et publié que pour le surgissement et le développement de la force autonome en chacun. C'est pourquoi il n'en attendait qu'un autre qui fût apparemment plus libre de sa sensibilité et pût hisser au plan de l'universel une expérience à ce point enracinée dans la singularité. Niederer vint.

Expérience et Idée

Johannes Niederer était assurément bien armé pour une telle tâche. Son regard, surgissant au bas d'un large front dans un visage délicatement dessiné, laissait percer une grande acuité d'intelligence en même temps qu'une certaine nostalgie des lointains. Originaire du canton d'Appenzell, il y avait fait de très brillantes études qui l'avaient conduit au pastorat. Niederer s'était cependant vite senti à l'étroit dans son rôle de pasteur de village. Lecteur assidu des ouvrages de philosophie, sa "science préférée", et des écrits sur l'éducation, dont il regrettait cependant qu'ils ne s'appuient pas sur un fondement aussi solide que les premiers, il s'était lui-même lancé, après sa nomination au début de 1800 à Sennwald, dans une expérience pédagogique dont les obstacles avaient cependant vite eu raison. C'est alors que la lecture du Wie Gertrud le frappe comme une révélation : il saisit d'un coup le sens de la Méthode, qu'il comprend dans sa profondeur et son originalité, bien qu'il regrette, dans une lettre à son compatriote Tobler, que le

"Socrate de la pédagogie" soit si mal compris. Et c'est convaincu de la nécessité de donner à l'édifice un fondement philosophique qu'après un échange de correspondance avec le maître de Burgdorf, le jeune pasteur se joint, en juillet 1803, au petit groupe des pionniers de la Méthode (1).

Niederer occupera toujours une position à part dans l'institut. La seule matière qu'il ait vraiment enseignée dans le cadre de l'*Elementarbildung* semble avoir été la langue. Il s'occupe également de l'enseignement religieux, mais celui-ci ne concerne que les classes supérieures, en préparation directe à la confirmation, et il est dispensé en dehors de l'horaire normal des cours. Son véritable travail est en vérité ailleurs. Il met sa brillante intelligence, sa vaste érudition et sa plume alerte au service de la Méthode, qu'il s'efforce de faire connaître tant au niveau des érudits, par ses recensions remarquées dans l'*Intelligenzblatt der Ienaischen Allgemeine Literaturzeitung*, qu'à celui d'un public plus vaste, vers lequel il lance en 1807 deux revues : le *Journal für die Erziehung*, qui n'ira pas au delà du premier numéro, et la *Wochenschrift für Menschenbildung*, qui se maintiendra jusqu'en 1811. L'exposé serein laisse bientôt place à la défense polémique lorsque les adversaires d'Yverdon tirent argument des conclusions de la commission d'enquête officielle de 1809 pour se déchaîner contre Pestalozzi et l'accuser de répandre l'irrégion et l'esprit révolutionnaire. Stimulé par ces attaques, Niederer jette alors toutes ses énergies dans l'élaboration d'un ouvrage magistral qui constitue la première présentation pénétrante du projet de Pestalozzi : L'entreprise éducative de Pestalozzi dans son rapport à la culture du temps, au nom de l'ensemble des maîtres et des aides de Pestalozzi (Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur, im Namen sämtlicher Lehrer und Gehilfen von Pestalozzi), qui paraît à Yverdon en 1812/13. Il est désormais aux yeux du monde le théoricien reconnu de la "Méthode Pestalozzi" : l'université de Tübingen l'honore du titre de Docteur h.c. à l'automne 1813, celle de Giessen lui décerne la même distinction deux ans plus tard, tandis que Pestalozzi devra attendre 1817 pour être distingué par l'université de Breslau (2).

A l'intérieur de l'institut, l'influence de Niederer est non

moins décisive. Il est sans aucun doute pour beaucoup dans l'extraordinaire développement que connaîtra la Méthode après son arrivée en 1803. On le devine aiguillonnant sans relâche ses collègues-chercheurs, et en premier lieu Pestalozzi, qu'il oblige à sortir de lui-même pour développer ses intuitions de départ en une construction toujours plus claire et plus cohérente, qu'il pousse en particulier à revoir de fond en comble son ouvrage fondamental de 1801 sur la Méthode (3). La lecture de la correspondance de l'automne 1805 et celle de fragments de la même époque, où première et troisième personnes se mêlent constamment, montrent encore Niederer occupé à rassembler des matériaux en vue d'établir une biographie du pédagogue (4). Il s'emploie également à publier dans la *Wochenschrift* des écrits de Pestalozzi antérieurs à l'élaboration de la Méthode et capables d'en éclairer la genèse : l'*Abendstunde* est ainsi rééditée en 1807, mais après une "mise en ordre" du texte primitif, tandis que la *Lettre sur le séjour de Stans* est publiée pour la première fois, enrichie de précieuses remarques théoriques, dans plusieurs numéros de la même année (5). C'est encore vers Niederer que Pestalozzi dirige les étrangers désireux de s'informer en profondeur sur la Méthode : Marc-Antoine Jullien travaillera ainsi à ses côtés en 1810 pour élaborer son *Précis sur l'institut d'éducation d'Yverdon*, qui éveillera l'intérêt des Français pour la Méthode (6). Niederer a dû enfin considérer comme un couronnement ce jour d'août 1809 où l'indomptable Solitaire du Neuhof s'est présenté devant la *Schweizerische Erziehungsgesellschaft*, créée l'année précédente à son initiative, et a développé, avec une clarté dont on le croyait incapable, l'idée de la formation élémentaire (7). Le Socrate de la pédagogie avait trouvé son Platon.

Les choses ne vont cependant pas sans difficultés entre les maîtres d'Yverdon. Les textes de Pestalozzi laissent percer assez tôt des discussions et des désaccords sur des points fondamentaux (8). Schmid en particulier, l'artisan de la méthode mathématique, qui est, par ses origines, sa formation (ou plutôt son absence d'une certaine formation : arrivé à quatorze ans à Burgdorf, il est un pur produit de la Méthode) et son incomparable sens didactique, tout l'opposé du brillant théoricien, s'accommode mal de l'emprise croissante de

Niederer sur l'entreprise. L'issue fatale de l'inspection de novembre 1809, sur l'opportunité de laquelle les deux hommes étaient divisés, provoque les premiers craquements (9). Pressé de se prononcer, Pestalozzi prend le parti de Niederer : Schmid et quelques autres, dont Fröbel, quittent Yverdon en juillet 1810.

Pestalozzi place désormais toute sa confiance en Niederer, et lorsque l'orage se déchaîne en 1811 sur l'institut, il lui laisse toute liberté de ton et d'arguments pour confondre la meute de ses adversaires. Les écrits de cette période, des lettres-préfaces aux ouvrages de Niederer jusqu'aux propos qu'il tient devant sa maison rassemblée et à sa correspondance, débordent de reconnaissance à l'endroit du "sauveur" : "Niederer, toi, le premier de mes fils..." (10). Il arrive bien parfois à l'initiateur de la Méthode de ne plus savoir exactement où il en est dans ses propres idées, mais il n'en lit et relit que plus ardemment les feuillets à mesure qu'ils tombent de la plume de celui qui prétend le comprendre mieux qu'il ne s'est jamais compris lui-même (11).

L'institut lui-même est cependant loin de prospérer sous la direction éclairée de Niederer. Pestalozzi n'avait guère le don d'organiser ni celui de gouverner, mais ces défauts étaient l'envers d'une qualité éminente qui garantissait tant à la Méthode qu'à l'institution son âme : le respect de l'autonomie et de la particularité de ses collaborateurs. Le pasteur mène au contraire l'entreprise en homme sûr de son fait et de sa théorie (12). Les difficultés, financières d'abord, sont bientôt telles qu'il faut se résoudre à rappeler Schmid en 1815. Après une apparente réconciliation, la tension monte de nouveau, Pestalozzi prenant cette fois le parti du praticien : certains maîtres favorables à Niederer, au premier rang desquels Krüsi, le premier compagnon de Pestalozzi, quittent Yverdon. Niederer et Pestalozzi en viennent eux-mêmes à de vifs échanges, et, à la Pentecôte 1817, le premier profite d'un sermon de confirmation pour abreuver de reproches le père de la Méthode et annoncer officiellement son départ. Il ira diriger non loin du château, avec sa femme Rosette, l'institut de filles que Pestalozzi leur avait imprudemment légué après l'avoir créé. En liaison avec Krüsi, qui s'occupe d'un second institut concurrentiel, Niederer

élaborera un projet pédagogique enfin conforme à ses conceptions, qui sera publié en 1824 à Zurich sous le titre : Présentation des principes des instituts de Niederer et de Krüsi à Yverdon (Darstellung der Grundsätze der Niedererschen und Krüsischen Anstalten in Iferten).

Pestalozzi multiplie sans succès les appels à la réconciliation, et son espoir de voir les adversaires se retrouver autour d'un nouveau projet d'*Armenanstalt* à Clindly ne récolte que sarcasmes en retour : ouverte le 13 septembre 1818, la maison est contrainte de fusionner dès l'année suivante avec celle d'Yverdon. Son projet de refaire le Neuhof ne reçoit guère plus d'écho. C'est alors un déchaînement d'invectives, d'accusations publiques et de procès qui conduisent à l'expulsion de Schmid hors du canton de Vaud à la fin de 1824. En mars 1825, Pestalozzi quitte définitivement Yverdon et revient au Neuhof pour y passer les deux années qui le séparent de la mort. Après sa disparition, Niederer publiera encore des Pestalozzische Blätter dans la Rossels Monatschrift für Erziehung und Unterricht de 1828 et 1829 : il y reprend la thèse du génial Pestalozzi, qui s'est laissé dévoyer dans la dernière période de son existence (13). Retiré à Genève en 1837, Niederer y mourra le 2 décembre 1843.

Nous laisserons à l'historien le soin de démêler l'écheveau extrêmement complexe de ces événements : la publication des derniers volumes de l'Édition Critique ne devrait pas cesser d'apporter à ce propos des éléments nouveaux (14). Quant à distribuer les responsabilités entre les personnes dans la ruine d'Yverdon, nous nous garderons bien de jouer à ce jeu périlleux. Notre attention se portera plutôt sur le débat fondamental qui n'a pris la forme d'un conflit de personnes que parce qu'il était déjà au centre de l'action de Pestalozzi et de sa Méthode, au point de rencontre de sa *praxis* éducative et du discours sur cette *praxis* auquel le pédagogue ne pouvait échapper. Pestalozzi s'exprime en termes clairs sur ce problème, qui est d'abord son problème, dans une lettre du 10 décembre 1804 à Kern, doct. phil. à Göttingen : "J'ai, écrit-il, mis en place l'Idée d'une Méthode élémentaire en tant que fait (*als Thatsache*) et il me faut utiliser le peu de temps qui me reste encore pour

collaborer (*mitsuwirken*) autant que je peux à l'achèvement de sa mise en place en tant que telle. Il n'est ni dans mon génie ni dans ma force de me risquer dans des vues qui peuvent éveiller des contradictions dans l'établissement du fondement philosophique de l'affaire. C'est l'affaire de mon époque, et peu d'hommes en celle-ci sont aussi incapables que moi d'écrire dans la langue et dans les formes qui sont nécessaires pour pouvoir, en cette matière, paraître devant le monde en collaborateur digne de faire entendre sa voix. Niederer habite sous le même toit que moi, et, tout en vivant pleinement dans mon objet pris comme une affaire d'expérience et une affaire de coeur - une vie qui nous lie étroitement l'un à l'autre -, je ne perds au long de l'année aucun mot avec lui sur les points de vue philosophiques à partir desquels il considère mon expérience" (15). La réalisation théorique de la Méthode apparaît donc bien comme une nécessité au regard de Pestalozzi : les Recherches de 1797 ne lui ont-elles d'ailleurs pas apporté la preuve du grand profit qu'il pouvait tirer, le moment venu, d'un approfondissement philosophique ? Après avoir établi la philosophie de sa politique, qui a libéré en lui l'action éducative, il est maintenant en quête d'une philosophie de son éducation, d'un Discours de la Méthode. Pleinement conscient de son inaptitude à l'élaboration théorique, il compte bien sur Niederer pour qu'il fixe dans la théorie et avec toute la profondeur de ses conceptions philosophiques le chemin que lui et ses collaborateurs ouvrent dans et par l'expérience (16).

La grande question restait évidemment de savoir si la voie sur laquelle Niederer engageait Pestalozzi était bien dans le prolongement de celle que l'éducateur s'était péniblement tracée, et ne cessait de se tracer, au fil d'une longue existence d'action et de réflexion. Certes, Pestalozzi demeurait le plus inapte à s'engager dans les arcanes de la philosophie transcendante, mais nous savons, depuis sa rencontre avec Fichte et l'élaboration des Recherches, que l'aveu permanent de cette inaptitude dissimule en fait une exigence secrète, à savoir que tout discours sur l'homme et sur la formation humaine ne soit pas tel qu'il se substitue à la force, présente en chacun, de faire sa propre humanité, et à la recherche effective des moyens dans ce but. Le système élaboré par

Niederer répondait-il enfin à cette exigence ? Pestalozzi l'a cru pendant un temps, confiant dans le fait que le théoricien baignait dans l'expérience que lui-même vivait. Mais il a fini par s'apercevoir de son erreur, trop tard cependant : l'emprise, dogmatique d'abord, effective et administrative ensuite, de Niederer sur l'institut était telle que Pestalozzi ne pouvait plus s'en dégager sans dommage, et la hargne du pasteur devait être à la mesure de son obstination à faire passer l'Idée avant l'expérience, avant l'action de fait (*Thatsache*), et en définitive avant les hommes : "Le principe, lui écrivait au contraire Pestalozzi dès 1804, que des actions de fait (*Thatsachen*), dans lesquelles la nature humaine s'exprime de façon déterminée et avec certitude, doit fonder toute vraie philosophie, vaincra et doit vaincre" (17). A quoi fait écho la déclaration de Niederer à Tobler : "Ma tâche est celle de constructeur de l'Idée, d'observateur de la marche et de veilleur de la Méthode et de l'Institut. Je n'en ai jamais entrepris d'autre. Que l'Idée disparaisse, alors cesse pour le veilleur la possibilité de pouvoir se maintenir" (18). Tout le conflit qui va se développer entre les deux hommes trouve son fondement dans ces deux attitudes de principe.

Il reste à reconstituer le débat dans ses multiples implications. Cette reconstitution pourra prendre aisément pour axe le texte du *Discours de Lenzburg* tel qu'il a été publié, après avoir été remanié par Niederer, dans la *Wochenschrift für Menschenbildung* de 1810/11 sous le titre : *De l'Idée de la formation élémentaire et de l'état de sa réalisation dans l'institut de Pestalozzi à Yverdon*, puis tel qu'il a été repris par Pestalozzi lui-même dans le tome VIII de l'Édition Cotta de ses œuvres en 1822, après avoir été cette fois expurgé d'un certain nombre de passages rédigés par Niederer et précédé d'une préface où le pédagogue s'explique sur les conséquences de sa précipitation d'alors à vouloir élaborer une "présentation philosophiquement fondée de l'Idée de formation élémentaire" (19). Nous pouvons ensuite confronter le texte de la *Wochenschrift* et la façon dont s'y trouvent présentés et organisés les éléments du *Wie Gertrud* de 1801 et des autres textes sur la Méthode antérieurs à l'arrivée de Niederer, et, à l'autre extrémité, les textes dont nous sommes assurés qu'ils sont de la seule main de Niederer, en

particulier les articles de l'*Ienaischen Allgemeinen Literaturzeitung*, les écrits postérieurs à son départ d'Yverdon et les critiques ouvertes qu'il adresse désormais à son ancien maître (20). Il nous est alors possible de suivre les péripéties du débat tel qu'il se développe en amont et en aval de la *Lenzburger Rede* : en amont, dans les discussions qui transpirent à travers l'élaboration de certains textes, en premier lieu le remaniement du *Wie Gertrud*, en multiplient les versions, les ajouts et les annotations, parfois de mains différentes, au point d'en rendre impossible la publication (21) ; en aval, dans la façon dont, tandis que Niederer poursuit sa percée théorique, Pestalozzi, comme s'il avait soudainement pris conscience, avec la publication de la *Lenzburger Rede*, de l'inadéquation de ce qu'écrit son interprète avec ce que lui recherche au fond, se met lui-même en chemin dès 1812 dans le but d'élaborer sa propre réflexion sur le thème de "la conformité à la nature en éducation", réflexion qui trouvera sa forme achevée dans le *Chant du Cygne* de 1826 (22). Cette analyse, pour être menée à bien, réclame un travail préalable de dissection des manuscrits, d'étude stylistique et d'investigation des concepts, dont les artisans de l'Édition Critique ont déjà heureusement ouvert la voie (22 a).

Notre intention, dans les pages qui suivent, est d'aller au centre du débat philosophique en abordant trois thèmes de discussion qui ne devaient pas être de peu d'importance dans le destin de la Méthode : le problème de l'*Anschauung*, celui du langage dans son lien avec la culture, celui du rapport entre moralité et religion. Nous nous efforcerons, dans chaque cas, de cerner la position de Pestalozzi, sans hésiter à faire systématiquement retour vers la source de sa réflexion, à savoir les *Recherches* de 1797 ; puis nous verrons dans quelles limites l'élaboration de Niederer comprend et, dans le même temps, dépasse la position de Pestalozzi : ce faisant, nous n'échapperons pas à la nécessité de faire signe vers l'arrière-fond philosophique qui inspire la réflexion du pasteur ; nous entreprendrons enfin de mesurer les conséquences qu'aurait, si elle devait passer dans la réalité, la théorie de Niederer pour l'entreprise même de Pestalozzi et pour l'intention profonde qui la porte. Il va sans dire que le débat soulevé ici est immense et qu'il mériterait une étude en soi : notre but est simplement de le révéler autour des trois axes cités.

Le problème de l'*Anschauung*

Nous ne risquerons assurément pas de nous perdre dans un débat accessoire en choisissant, parmi les points de divergence, le problème de l'expérience sensible ou *Anschauung*. Celle-ci est en effet présentée dans le *Wie Gertrud* de 1801 comme le principe fondamental de la Méthode, et c'est encore elle que Pestalozzi ne cesse d'invoquer en présence de ceux qui s'efforcent de percer le processus méthodique dans son ensemble : "venez et voyez !", tel est le conseil qui revient volontiers sous sa plume (23). L'*Anschauung* est encore en bonne place dans la réflexion de 1803/4 sur les principes de la Méthode, ainsi que dans les développements de la même époque sur le sens de l'ouïe : on remarquera cependant que la version de ce texte publiée par Niederer dans la *Wochenschrift* de 1808 et précédée d'une préface de son cru, tranche singulièrement avec l'approche réaliste du problème par Pestalozzi (24). Le passage que la *Lenzburger Rede* consacre à l'*Anschauung* semble faire pencher décidément la balance du côté de Niederer (25). Traçant alors son propre chemin à côté de celui de son collaborateur, Pestalozzi insiste de nouveau sur les attaches qui ne cessent de relier l'homme, tout esprit qu'il soit, au monde physique (26). La divergence entre les deux hommes éclate enfin au grand jour lorsque sont mis en présence les plaidoyers en faveur de l'*Anschauung* qui vont désormais jalonner les écrits pestalozziens de la dernière période et, par exemple, les remarques dont Niederer parsèmera la publication par ses soins du texte de Pestalozzi *Die Methode* où il reviendra sans cesse sur "l'erreur fondamentale" du maître d'Yverdon (27).

Il importe, pour voir clair dans ce débat et pour comprendre tout le sens qu'il revêt aux yeux de Pestalozzi, de suivre d'abord l'évolution qu'a connue sa réflexion sur le problème, et de saisir en particulier l'approfondissement qu'a marqué dans ce mouvement l'ouvrage fondamental de 1797, vers lequel il nous faut sans cesse

revenir. Pestalozzi n'a, en vérité, jamais cessé d'en appeler à l'expérience sensible contre tout esprit de système en éducation : la formation de Jakob suivait pas à pas les indications de la nature, le maître du Neuhof ne détachait pas son regard de l'expérience vécue, l'*Abendstunde* maintenait la foi dans les limites du besoin humain et *Léonard et Gertrude* se nourrissait à chaque chapitre de ce que le romancier avait vu et entendu au Birrfeld... (28). L'idéal était alors de laisser l'enfant à "la jouissance totale de la nature qui s'impose" à la faveur des "objets" qu'elle présente devant ses yeux (29). La nature, écrivait encore Pestalozzi à Iselin, forme l'homme par "la vivacité de ses impressions" et lui ouvre l'accès à "sa vérité" à travers "mille détours et circonstances" (30). Conseil était encore donné à Petersen de laisser les objets offerts par la nature au hasard des circonstances imprégner lentement et profondément les sens de l'enfant (31). Dans la perspective des années quatre-vingts, la nature devait révéler son sens à l'homme pour autant que celui-ci retrouvait, dans les limites de sa détermination individuelle, le contact immédiat avec elle.

Les *Recherches* ne renient pas ce principe : l'état de référence demeure celui de l'homme naturel qui vit, satisfait et assuré, dans la jouissance sensible immédiate du monde qui l'environne (32). Mais elles enregistrent désormais également la rupture de ce lien essentiel avec la matrice naturelle, l'insécurité qui en naît pour l'homme et le mouvement par lequel il va s'efforcer de retrouver, par le chemin d'un savoir élaboré en commun avec ses semblables, ces "jouissances de l'existence" que sa nature ne cesse de réclamer (33). Le péril est alors grand que le savoir ainsi constitué se prenne pour sa propre fin, que, concrètement, celui qui sait oublie l'intérêt sensible qui est à l'origine de son désir de connaître, ne cesse de le pousser en avant et s'efforce d'en exploiter les acquis dans un sens bien éloigné du "savoir pur". Seule une conscience permanente de l'enracinement sensible de toute connaissance en chacun permettra d'éviter cet écueil : seule en définitive, une telle conscience permettra une maîtrise par chacun du processus de connaissance, elle-même condition première de son utilisation responsable dans le sens de l'accomplissement de l'essence, à la fois sensible et raisonnable, de l'homme (34).

Le *Wie Gertrud* va s'efforcer de mettre méthodiquement en oeuvre ces éléments (35). Le processus de connaissance, explique Pestalozzi, se développe à partir d'une triple source. Il y a d'abord le mouvement propre de l'intelligence par lequel l'esprit s'élève des impressions obscures aux concepts clairs en s'appuyant sur le nombre, la forme et le mot. Mais ce mouvement s'enracine lui-même dans la part sensible de ma nature, qui me fait osciller entre le désir de "tout savoir", de "tout connaître", et celui de "jouir de tout" : les deux tendances collaborent en fait à la constitution de ma connaissance, la première en assurant le dynamisme, la seconde en garantissant la maturation. Le troisième élément avec lequel doit enfin compter le développement de ma connaissance, c'est la relation de ma situation extérieure avec ma faculté de connaître : "L'homme, écrit Pestalozzi, ne choisit même pas lui-même le milieu dans lequel il vit et évolue, et il ne reconnaît, en tant que simple être physique, toute vérité de ce monde que dans la mesure où les objets du monde qui parviennent à sa perception se rapprochent du milieu dans lequel il vit et évolue" (36). Pouvoir d'abstraction d'une part, capacité d'intégration sensible de l'autre, enracinement du processus dans la situation particulière de chacun enfin : le développement achevé de la connaissance humaine passe désormais, aux yeux de Pestalozzi, par la distinction et le respect de ces trois composantes.

L'*Anschauung* renvoie ainsi à une *puissance de connaître* (*Anschauungsvermögen, Anschauungskraft*), qui sommeille en chaque individu, s'éveille au premier contact des objets extérieurs et se développe à mesure que l'esprit perçoit les relations qui unissent ces objets. Ce processus, s'il est provoqué et inspiré par la nature elle-même, demande cependant à être soutenu et maîtrisé par une éducation de la connaissance en général, et de la perception en particulier, par une *Anschauungskunst* qui prenne le relais du premier éveil naturel de l'esprit de l'enfant par le simple "être-là" des objets et favorise la perception de rapports toujours plus élaborés entre ces objets (37). C'est ainsi que le *Livre des mères* se présente essentiellement comme "un essai pour élever la connaissance sensible elle-même au plan de la technique et pour guider les enfants, dans les trois matières élémentaires de leur connaissance, dans la

*forme, le nombre et le mot, jusqu'à la conscience la plus vaste de toutes les expériences sensibles dont la connaissance plus déterminée constituera les fondements de leur savoir à venir" (38). A chaque pas de ce développement, Pestalozzi insiste sur la nécessité de ne jamais détacher l'enfant du "cercle des objets qui touchent de près ses sens" et de laisser mûrir en lui le temps qu'il faut chaque connaissance nouvellement acquise : "Je le sais, convient Pestalozzi au sujet des exercices qu'il propose dans le *Livre des mères*, ce ne sont que des formes, mais en tant que formes, elles sont l'enveloppe d'une force qui apportera esprit et vie en toi-même et dans ton enfant" (39). Et la préface à un ouvrage méthodique sur l'acquisition des rapports de mesure lui permettra de définir le but et le sens du processus : "Voici que la force à ce point formée physico-mécaniquement s'est maintenant transformée en une force de raison (*Vernunftkraft*) développée psychologiquement jusqu'au point où elle se trouve, qui élève avec assurance l'enfant à sentir en soi-même ces deux choses : le besoin d'une libre progression et la conscience de sa force autonome" (40).*

Une prise en charge par chacun de son propre pouvoir de connaître : tel est l'objectif que vise, en dernier ressort, Pestalozzi à travers sa méthode du connaître. Il s'agit moins, pour l'enfant, de percer les secrets du monde extérieur en tant que tel que de se constituer, à l'intérieur du monde, en sujet maître de sa connaissance et de son savoir : "Que ton savoir devienne une oeuvre de toi-même !", lançaient les *Recherches* (41). Ce processus de l'*Anschauung*, que la mère et l'éducateur auront à soutenir en ses débuts, est en définitive l'acte par lequel l'individu, fort de sa capacité d'autonomie, puise, et ne cesse de puiser dans la nature même les moyens de se dégager du donné naturel pour accéder à la maîtrise effective de son humanité. Et il importe que l'enfant, puis l'homme, ne perde à aucun moment le contact avec ce dont il tire, jusqu'à un certain point, sa substance autonome. C'est ici le lieu de reprendre l'image, chère à Pestalozzi, de l'arbre qui puise dans la terre environnante ce qui lui permet de s'y tenir debout par lui-même (42).

La conception de l'*Anschauung* épouse ainsi, chez Pestalozzi, le processus par lequel l'activité autonome de l'individu se déploie

à partir de la nature : elle suit, comme le note l'auteur du *Wie Gertrud* en reprenant précisément le titre des *Recherches*, "la marche de la nature dans le développement du genre humain" et vise à reproduire cette "force autonome", cette capacité d'auto-position (*Selbständigkeit*) de l'homme dans le monde, dont la nature elle-même appelle le développement (43). Le principe de l'*Anschauung* ainsi compris est encore ce par quoi Pestalozzi prétend marquer son originalité par rapport à tous les systèmes d'éducation qui, de l'invention de l'imprimerie à l'*Aufklärung*, et jusqu'à la *Révolution Française*, n'ont fait qu'accentuer en Europe le divorce entre la formation et la nature, en accrochant les hommes à un monde d'idées dont l'accès demeurait en fait réservé à un petit nombre d'initiés. Poser comme fondement absolu du savoir que "chaque connaissance peut être tirée de l'expérience sensible et doit y être rapportée", c'est, en dernière analyse, dans l'esprit de l'éducateur du peuple, ruiner à la racine les prétentions d'un savoir humain établi en fait sur le silence des moins savants, et rendre à chacun, au centre de sa condition et au rythme de sa sensibilité, son *pouvoir de savoir* (44).

Qu'en advient-il maintenant dans la présentation de Niederer ? Son effort pour dégager la Méthode de son enracinement dans l'expérience afin de la fixer dans le ciel des Idées devait inévitablement le conduire à s'affronter avec Pestalozzi sur la question de l'*Anschauung*, avec tout ce que le mot impliquait, chez l'éducateur, quant à sa conception des rapports entre la nature sensible de l'homme et sa capacité de raison, entre son désir d'autonomie et son mode de réalisation à partir de la nature, entre la constitution de la connaissance et son utilisation au sein de la société... Or la lecture des textes rédigés de la main de Niederer pendant sa présence à Burgdorf et à Yverdon révèle qu'il fait subir à la notion pestalozzienne d'*Anschauung* un glissement lourd de conséquences pour l'ensemble de la construction méthodique et pour l'intention qui la porte.

Nous pouvons nous faire une idée assez complète de ce glissement et de ses implications en analysant la préface dont Niederer fait précéder la publication, dans la *Wochenschrift* de 1808, d'une dissertation sur le sens de l'ouïe (45). Les sens y sont en effet

présentés d'entrée comme ce par quoi "tout esprit est transmis" (*aller Geist vermittelt*), et l'expérience sensible comme le moyen par lequel l'enfant "prend conscience de soi-même et de son activité" (46). Décrivant ensuite le mécanisme de l'*Anschauung*, Niederer y voit le produit de la rencontre de "deux forces ou facteurs opposés, l'un positif, le spirituel (*dem gestigen*), qui ne saisit et ne perçoit pas seulement, mais crée de façon autonome, et l'autre négatif, celui de la nature agissant sur les sens ou de l'objet qui produit les impressions et éveille l'activité spirituelle". Et il poursuit : "Le sens saisit l'action et l'activité communes de la nature et de l'esprit comme unité dans la perception sensible, pour une part en tant que capacité d'accueil, dans la mesure où il rapporte l'impression de l'objet à la perception intérieure et à la conscience, pour une autre part en tant que force, dans la mesure où il est l'organe de l'esprit par lequel celui-ci se manifeste, crée et transforme le perçu en un spirituel (*in ein Geistiges*), en connaissance" (47). Si, pour prendre l'exemple de l'un des trois éléments de la Méthode, la nature n'offre que des quantités, l'esprit humain crée le nombre en "articulant de façon créative les quantités", et le nombre ainsi élaboré, comme aussi la forme et le mot, sont, précise Niederer, "séparables de tous les objets extérieurs et peuvent être représentés en soi par des moyens artificiels que l'esprit humain découvre et produit de nouveau", bien que, ajoute-t-il, "en tant que produits intérieurs de l'esprit, ils fassent une unité totale, c'est-à-dire absolue, avec l'impression extérieure de l'objet en chaque perception sensible prise à part, et qu'ils apparaissent donc, considérés empiriquement, comme de simples abstractions du sensible" (48). Et Niederer résume ainsi son exposé : "L'expérience sensible, considérée comme le point de départ et le centre de tout développement et de toute formation de l'homme, n'est, de ce point de vue (celui de la Méthode), rien d'autre que l'unité originelle de l'extérieur et de l'intérieur, du positif et du négatif dans l'existence spirituelle (*in dem geistigen Dasein*), c'est-à-dire dans la vie et l'activité de l'enfant. Elle n'est rien d'autre que l'harmonie achevée du donner et du recevoir, ou des impressions de la nature extérieure sur l'esprit et de l'activité de l'esprit intérieur sur la nature par le moyen des sens. C'est de cette unité que tout part nécessairement en éducation. En elle

sont donnés tous les éléments du développement et de formation de l'homme, et c'est de nouveau à partir d'elle qu'ils se développent en tant que points de départ invariablement et éternellement déterminés de tout enseignement ; d'un enseignement dont la tâche consiste essentiellement à saisir ces éléments, à les séparer, à reconnaître le spirituel comme spirituel, le corporel comme corporel, à les traiter comme tels et à les suivre dans toutes les directions ; d'un enseignement dont la tâche est d'incarner le spirituel, c'est-à-dire de le rendre sensible à l'enfant, et de spiritualiser le corporel, c'est-à-dire de le transformer en connaissance ; d'un enseignement dont le point de vue suprême doit être, souligne encore Niederer, de maintenir l'esprit, là où il se manifeste de façon autonome et prépondérante, en accord avec la vérité entière et la plénitude de la nature, et la nature, là où elle se manifeste de façon autonome et prépondérante, en accord avec la lumière et la force de l'esprit et du coeur" (49). C'est ainsi, conclut Niederer, que "la Méthode élémentaire manifeste son lien intérieur et indissoluble, son unité insécable avec la totalité de la nature humaine, avec la totalité de ses forces, avec la dignité, avec la détermination humaine et sociale, avec la détermination terrestre et divine de la nature à éduquer". Seul mérite le nom d'éducateur "celui dont la poitrine est mue et remplie, à chaque occasion de son contact avec l'enfant, par l'Idée de cette totalité, et dont l'action se laisse, en chaque matière et à chaque instant, guider par elle" (50).

L'*Anschauung* devient ainsi, dans la présentation de Niederer, le processus par lequel "l'enfant voit dans les objets qu'il produit la nature de son aptitude à la raison, dont l'activité est limitée en soi, conditionnée par la nécessité, soumise à un ordre strict, mais capable de changement et d'extension à l'infini ; c'est ainsi qu'il arrive le plus tôt, le plus sûrement et le plus généralement à l'idée raisonnable". En produisant à partir de la réalité sensible la forme, le nombre et le mot, "la raison se regarde elle-même en eux et prend une conscience active d'elle-même" (51). Le but de la Méthode, écrit encore Niederer dans un autre article, sera que l'enfant se donne la matière et la forme de sa connaissance : "sans cette construction autonome de l'Idée et du réel, du monde spirituel et du monde visible, il restera éternellement dans l'âge de la minorité".

Il s'agira, au bout de compte, de "représenter objectivement à l'enfant son activité intérieure et de lui garantir, dans les productions de celle-ci, la perception de sa nature spirituelle, de même qu'il perçoit la nature extérieure". Avec l'expérience sensible est donnée la condition, non l'essence de l'éducation : "La seule et unique chose, l'inconditionné, écrit Niederer, c'est la représentation de l'activité intérieure elle-même" (52).

Le texte de la *Lenzburger Rede* publié dans la *Wochenschrift* de 1810/11 reprend cette présentation sous une forme systématique : "Les expériences sensibles et les sentiments eux-mêmes, que provoquent les impressions extérieures, appartiennent à la force intérieure de l'enfant. Elles sont, en tant que produits de cette force, dès l'origine humaines, spirituelles et morales. Séparés des objets extérieurs dans lesquels l'homme les voit d'abord, et se voit ainsi soi-même et perçoit son être intime à travers elles, *perçus et ressentis purement et de façon autonome, les unes et les autres deviennent et sont les éléments simples et immuables de toute culture purement humaine, purement spirituelle, purement morale, de l'enfance et de l'humanité*" (53). Et lorsque le rédacteur du texte note que dans l'*Anschauung* s'identifient "l'idéal et le réel", ces deux manifestations de "l'esprit absolu", ses "évolutions" dans "l'ordre de l'esprit et l'ordre de la nature", lorsqu'il ajoute qu'en elle "coïncident et apparaissent dans une unité indissoluble les impressions de la nature sensible et l'activité pareillement créatrice de l'esprit", on saisit à quelle source philosophique Niederer est allé puiser : celle de la "philosophie de l'identité", dont la parenté avec la démarche de Pestalozzi s'est révélée à lui par la lecture du *Bruno* de Schelling (54).

Niederer peut ainsi se féliciter, dans son grand ouvrage de 1812/3 sur l'entreprise éducative de Pestalozzi, d'avoir dégagé la Méthode de ses attaches sensibles et des limites que lui imposait le donné de l'expérience, et de l'avoir poussée vers "une vue plus élevée, plus spirituelle de l'essence de la formation élémentaire" en favorisant une "spiritualisation de ses formes". Et il précise que l'effort en direction de ce but "fit non seulement sentir le besoin de placer le concept d'activité autonome, d'auto-création et

de production à la place du concept d'*Anschauung*, mais rendit nécessaire cette substitution. On ne pouvait, sans ce nouveau concept, rendre compte ni de la nature des livres élémentaires, ni de leur effet dans l'institut, ni s'expliquer leur influence dans le public, ni donner une introduction à leur usage approprié. Mais comme ce concept apprenait à considérer d'un autre côté les livres élémentaires, la théorie de la formation élémentaire devait nécessairement recevoir, à partir de son point de vue, une nouvelle forme, et ses formes devaient d'autre part être soumises à une nouvelle élaboration". Une nouvelle période s'est ainsi ouverte pour l'institut : "Les auxiliaires sensibles de l'*Anschauung*, écrit encore Niederer, furent d'une certaine façon mis de côté. Le concept d'*Anschauung* entra (peut-être trop) dans l'ombre au profit de celui d'activité autonome (*Selbsttätigkeit*), ou dut plutôt lui céder complètement la place. Découvrir en chaque type d'objets d'enseignement et d'exercice les éléments fondamentaux de tout savoir, de tout pouvoir et de tout vouloir, tel fut désormais le but principal de notre recherche. L'*empirisme* de l'institut, dans la mesure où il en existait un jusqu'à maintenant, se transforma en un *rationalisme*, sans que la substance de l'institution, ni le but et la démarche de Pestalozzi à l'intérieur de celle-ci n'aient à souffrir dans l'ensemble d'une quelconque modification" (55).

Tout laisse cependant à penser que la progression du concept d'*Anschauung* vers celui de *Selbsttätigkeit*, telle que la comprenait Niederer, ne s'est pas faite, pour Pestalozzi, sans résistance ni sans douleur. Certes, le principe de l'activité humaine autonome n'avait cessé, depuis le Neuhof, d'être présent à l'horizon de la réflexion comme de l'action du pédagogue, mais l'une comme l'autre n'en étaient pas moins demeurées viscéralement attachées à ce contact originel, antérieur à toute réflexion, avec le fond naturel, que lui garantissait l'*Anschauung*. On peut multiplier les témoignages de cette résistance, en commençant par exemple par une étude comparative de l'élaboration la plus ancienne du texte sur le sens de l'ouïe, écrite de la main de Pestalozzi ou de son secrétaire Krüsi, avec la version la plus récente, où Niederer a cherché à compléter les "lacunes" du texte précédent et à en "corriger" certains points de vue, enfin avec l'impression définitive de la *Wochenschrift* qui reprend ces correc-

tions (56). C'est ainsi que le sens de l'ouïe est présenté d'entrée comme un "sens animal", mais, ajoute Niederer, "*considéré du point de vue sensible*" (*sinnlich betrachtet*), ce qui laisse entendre qu'il pourrait l'être, de son point de vue, "*geistig*", que la perception sensible serait donc déjà d'une certaine façon connaturelle à l'esprit (57). Dans le même sens, le rédacteur de la *Wochenschrift* aimerait introduire immédiatement, dans le rapport de l'enfant à son environnement, les termes de "*conscience*" (*Bewusstsein*), de "*distinquer et connaître*", là où Pestalozzi préférerait en rester au "sentiment" (*Gefühl*) et au "reconnaître" (*erkennen*) (58). La position que la mère a, "du fait de Dieu", vis-à-vis de son enfant - une position relative aussi, dans l'esprit de Pestalozzi, aux "circonstances" qui ne dépendent pas d'elle -, cette position devient, après correction de Niederer, la position qu'elle a "en vertu de la relation naturelle la plus intime qui la relie indissolublement, par le fait de Dieu, à son enfant" (59) ; plus loin, la phrase du manuscrit : "... Tu (la mère) lui tiens lieu de Dieu ; tout le reste n'est pour lui que monde", est ainsi complétée par Niederer : "*mais, par toi, cela devient pour lui plus que monde : révélation de Dieu*" (60). Niederer tend visiblement, à travers ces corrections, à placer l'Esprit (Dieu, la Nature) à l'origine de la démarche la plus sensible, la plus instinctive de l'homme, et à laisser entendre qu'en s'éveillant au monde extérieur, l'enfant ne fait en réalité que s'éveiller à soi-même. Et il répugne non moins visiblement à Pestalozzi de franchir un tel pas et de partir d'une "vue *a priori*" de l'unité entre l'homme et le monde extérieur, alors que ce monde est là et ne doit cesser d'imposer sa présence à l'homme (d'où l'importance accordée au sens "passif" de l'ouïe), avant d'être saisi par l'esprit.

De ce débat autour de l'*Anschauung*, on trouverait encore bien des traces dès la période de Burgdorf. C'est ainsi que le problème est de tout évidence au centre de la réflexion des années 1803/4 "sur les principes et les moyens de la Méthode, ainsi que sur son succès", et plus particulièrement à l'origine de l'effort pour déboucher sur une "forme originelle" (*Urform*) de la "pure *Anschauung*" (61). On le retrouve, à la même époque, au coeur de l'entreprise de révision du *Wie Gertrud*, lorsque Pestalozzi évoque l'accès à "une conscience intérieure essentiellement séparée de l'impression des sens" et la

transformation du donné sensible en "un produit d'une force spirituelle (*Geisteskraft*) déterminée" (62). On ne s'étonnera pas de voir le problème se centrer autour de la possibilité d'une connaissance, par l'individu, de l'essence intérieure de son âme : la façon dont, dans un fragment daté de l'été 1803, Pestalozzi introduit, puis biffe immédiatement une distinction entre "perception extérieure : je vois le monde" et "perception intérieure : je me vois moi-même", pour lui substituer le point de vue de "l'extérieur" de l'*Anschauung* (extérieure et intérieure), inmanquablement médiatisé par les cinq sens, et celui de "l'intérieur" de l'*Anschauung*, dont la manifestation essentielle est "le jugement de mon esprit", cela montre jusqu'à quel point l'auteur des *Recherches* tient à la phénoménalité de l'expérience intérieure et combien il est peu disposé à conférer un privilège à une quelconque "saisie immédiate du Je par le moi" (63). La construction de 1797 n'est-elle d'ailleurs pas née, chez Pestalozzi, de la rupture de son univers intérieur, tel que la création poétique de l'*Abendstunde* et l'élaboration romanesque de *Léonard et Gertrude I* s'étaient efforcées de le maintenir dans son unité jusqu'à l'extrême limite ?

La pierre de touche du débat pourrait être le corps. Ce serait ici le lieu de comparer, à l'intérieur même du texte de 1807 sur la formation du corps, la façon dont Pestalozzi prend en compte la réalité du corps et son sens pour l'homme, et ce que deviennent cette réalité comme ce sens dans la seconde partie du texte qui est de toute évidence l'oeuvre de Niederer (64). Le corps apparaît en effet *en soi*, dans la présentation de l'éducateur d'Yverdon, comme porteur de l'activité autonome, il est *en lui-même*, au même titre que l'esprit et le coeur, la manifestation de la force essentielle de l'homme : il en est même la manifestation la plus sensible, et mérite, comme tel, l'attention particulière de la mère et de l'éducateur (65). Niederer ne rejette rien de tout cela, mais en rester là, ce serait, de son point de vue, ne pas dépasser la considération "purement corporelle" du corps, alors que celui-ci ne peut lui-même trouver son sens que dans la mesure où il est compris comme *moyen* dans la perspective de formations "plus élevées", à savoir les formations intellectuelle, morale, esthétique, professionnelle (66). On notera ici la rupture que le théoricien introduit entre la formation du corps et la formation profession-

nelle, alors que l'une et l'autre ont toujours été étroitement liées chez Pestalozzi, dans l'idée que la main, comme symbole de la capacité technique et industrielle de l'homme, devait être associée au pouvoir de transformation de la société inhérent au métier : pour Niederer au contraire, la formation professionnelle rejoint, de façon tout à fait symptomatique, le ciel des formations "générales", c'est-à-dire, de celles qui sont en réalité hors de prise de l'activité humaine. Nous retrouvons, sur ce point précis comme dans la façon générale de "compléter" le texte du praticien sur la formation du corps, la grande obsession du pasteur Niederer : celle d'atteindre le ciel pur de l'Idée. Or nous savons, depuis la lecture des *Recherches*, que c'est en vain que l'homme cherche à se dégager de la fange de ce monde, que, s'il est bien inscrit dans sa nature qu'il lui faut rechercher l'achèvement de son humanité dans la pureté de sa notion, ce but ne pourra être atteint qu'à la mesure de la satisfaction sensible qu'il en éprouve : qu'en un mot, il ne réalisera pas son humanité hors de ce qui en constitue la réalité la plus immédiate pour lui, à savoir le corps.

C'est cette ligne que retrouve Pestalozzi lorsque, le texte remanié du *Discours de Lenzburg* ayant fait décidément pencher la balance du côté de Niederer, il s'efforce de reprendre l'initiative. Une lettre de janvier 1811 à Nicolovius le montre en effet absorbé par l'élaboration d'une "seconde présentation" de ses idées, qu'il considère comme "plus importante" ("plus juste" lit Morf) que l'exposé qui en est fait dans la *Wochenschrift* (67). Dans une esquisse, datée de 1812, de cette nouvelle présentation, Pestalozzi revient en ces termes sur le problème du rapport entre l'élément spirituel, éternel en l'homme, et la part sensible de son être, soumise aux circonstances et aux aléas de son environnement particulier : "Seul, note-t-il d'abord dans le sens de Niederer, le Divin, seul l'Eternel en nous, seuls les purs fondements de notre humanité demeurent les mêmes en toutes circonstances. Seuls ils sont en mesure de poser des bornes éternelles et infranchissables à la variation sensible de nos impressions extérieures ; oui, insiste-t-il, elles le sont, ces bornes, elles sont, pour le tout de la nature humaine, éternelles et éternellement infranchissables par la sensibilité", Mais il ajoute immédiatement, dans un sens proprement pestalozzien : "Cependant,

l'homme sensible est dans la nécessité de se soumettre physiquement à l'extérieur de sa condition et de sa situation, pour autant qu'elles agissent sur lui physiquement. C'est en vain qu'il se rebelle contre une quelconque vérité de sa situation extérieure, c'est en vain qu'il cherche à modifier l'extérieur de son environnement". Vient une phrase lapidaire dont la maladresse de formulation est à la mesure de la contradiction qu'elle s'efforce d'exprimer : "La nature sensible a sa violence (*Gewalt*) reposant sur des lois éternelles (!), tout comme la nature spirituelle a des droits reposant sur des lois éternelles. L'homme est capable de modifier aussi peu les unes que les autres. Il lui faut nécessairement se soumettre aux lois physiques de la nature, même si elles le tuent. Qu'il intervienne dans la vérité et la réalité de son environnement pour le troubler, et il se détruira lui-même" (68). Les textes ultérieurs de Pestalozzi maintiendront ferme cette double perspective sur la nature humaine, et nous aurons l'occasion de montrer comment toute la construction du *Chant du Cygne* s'articule en vérité autour des deux dimensions de l'homme : celle du *Geist*, qui représente l'élément spirituel et éternel en lui, et celle du *Leben*, qui prend en compte son insertion dans le milieu et sa soumission aux circonstances extérieures (69).

Pour sa part, Niederer s'obstinera à considérer le passage vers l'Esprit et le Divin, vers "la liberté du Je", comme réalisé en principe à travers l'interprétation qu'il donne de la Méthode, et lorsqu'il publiera en 1828 le mémoire *Die Methode* que Pestalozzi avait rédigé en juin 1800, il ne manquera aucune occasion de dénoncer, à chaque fois qu'il est question d'*Anschauung* dans le texte, ce qu'il nomme "la première erreur fondamentale" du maître d'Yverdon, à savoir son refus de reconnaître "scientifiquement" l'existence d'une "faculté spirituelle de création de la nature humaine", d'une "force productive" des éléments tant intellectuels que moraux. Avec une violence de langage qui, même après la mort de son adversaire, n'ira pas en s'atténuant, il clouera au pilori sa "négation théorique" du "caractère spirituel (*Geistigkeit*) des éléments de toute formation humaine", négation qui, ajoute-t-il, "a précipité la ruine personnelle de Pestalozzi en liaison avec sa Méthode et avec son établissement" (70). Les autres remarques qui ponctuent le texte reviennent

invariablement sur le refus de Pestalozzi de se hisser jusqu'à ce point de vue du *Geist* qui eût arraché la Méthode au particulier et au sensible pour l'ancrer dans l'universel (71).

Quelle est maintenant la raison profonde qui empêche Pestalozzi de franchir le pas auquel l'invite Niederer, et le fait au contraire conseiller à l'éducateur de ne jamais sortir l'enfant de "la mer, aux eaux qui s'interpénètrent, des perceptions sensibles embrouillées", de multiplier même autour de lui les occasions d'expérience sensible ? La réponse est aussi simple que nette : il y va de la réalité du pouvoir autonome de l'homme. Si tout n'est plus en effet qu'affaire d'Esprit se révélant à soi-même, si la Méthode devient ce en quoi la Liberté prend conscience d'elle-même avec la complicité de la Nature, qu'en advient-il alors du *pouvoir* essentiel qu'elle prétendait éveiller et soutenir en chacun, de son caractère de *moyen* en vue de faire surgir la force de liberté, la connaissance n'en étant qu'une expression ? L'*action* même de l'homme n'est-elle pas condamnée, si l'on suit Niederer, à s'engloutir dans un savoir *de* l'action, dans une pure théorie ? L'*Anschauung* est bien ici au centre du débat. C'est en effet dans la façon de comprendre le premier rapport de l'enfant au monde que se joue toute l'affaire. Qu'avec l'expérience immédiate de ce monde soit naturellement donné le sens de l'humanité, et la liberté n'est qu'un autre nom de la nécessité : la Méthode ne manifeste plus aucun pouvoir réel de l'homme sur la nature. Mais que la compréhension de l'*Anschauung* laisse sa place au hasard de la nature, à sa diversité aussi inattendue que proliférante, une marge de manoeuvre est alors laissée entre le hasard et la nécessité, qui permet précisément le déploiement en l'homme de sa libre force *de* regarder le monde comme il l'entend (*Anschauungskraft*), qui autorise la mise en oeuvre d'une technique de l'expérience sensible capable d'affermir cette force (*Anschauungskunst*), et qui lui permet en définitive de s'auto-poser en ce monde (*Selbstständigkeit*).

Lorsque, donc, Pestalozzi maintient obstinément à distance l'une de l'autre les trois composantes de l'*Anschauung*, à savoir la démarche intérieure de l'esprit vers la clarté du concept, l'opacité extérieure d'un monde aléatoire et le mouvement d'une sensibilité ne

cessant d'aller de l'un à l'autre, il se place assurément dans une position bien plus inconfortable que celui qui renvoie les trois composantes à une réalité supérieure définie dans le même temps comme tout Esprit, toute Nature et toute Sensibilité. Mais il reste résolument fidèle à la notion d'éducation et à ce qu'elle implique essentiellement de pouvoir de l'homme sur sa propre nature.

Langage et culture

Dans les remarques ajoutées en 1828 au texte *Die Methode*, Niederer adresse à Pestalozzi une suite de reproches touchant un second problème qui semble lui tenir particulièrement à coeur : celui du langage. A propos d'un passage où l'auteur du mémoire fait précéder le langage formé par les hiéroglyphes, et les hiéroglyphes par la mimique, et d'une façon générale le genre par le nom propre, Niederer précise que cela ne vaut que pour l'écriture, "mais en aucun cas pour le langage en soi, qui est, en tant que révélation de Dieu, absolument premier, comme la Bible en témoigne également" (72). On lit encore plus loin cette remarque incisive : "Pestalozzi saisit ici le langage comme un moyen de communication et de désignation extérieure, et le mot et la lettre comme quelque chose de mort à l'origine et en soi. Ce point de vue vide de tout esprit (*geistlos*) qu'il avait adopté au début sous l'influence du matérialisme creux et du bavardage vide de toute l'époque des Lumières, et d'une façon générale par le fait du *Maulbrauchen* de son époque, comme il le nommait, ce point de vue tua également ses propres moyens d'enseignement et de formation du langage. Il s'enfonça plus tard de façon irrémédiable dans cette opinion et perdit, à force de voir le caractère inutile de la parole, une quantité infinie de paroles inutiles" (73). Et à propos du gigantesque travail sur la langue que Pestalozzi avait entrepris dans son *Dictionnaire*, Niederer note : "Ce mot sur la langue est d'un contenu incommensurable et touche toute la profondeur, l'ampleur et l'originalité du regard génial de Pestalozzi. Il était conscient de ce contenu et il s'est épuisé avec une peine incroyable jusqu'à ses derniers jours à introduire celui-ci dans le domaine de

l'enseignement et de la formation et à le faire valoir au moins pour la langue allemande et la langue latine. En vain cependant, parce qu'il a souvent méconnu l'esprit et la nature vivante du langage. Son existence entière n'offre pas d'effort plus regrettable que le temps qu'il a perdu à cela..." (74).

Le parler a, depuis l'origine, constitué un sujet de préoccupation pour Pestalozzi. Sa façon, dans sa jeunesse zurichoise, d'écartier le langage culturel établi pour donner sa propre traduction du texte sur Agis, puis sa manière de donner son congé au bavardage politique des Patriotes pour mettre efficacement et silencieusement la main à la charrue, montrent la méfiance qu'il a manifestée d'entrée à l'endroit des mots coupés des choses et de l'action (75). L'éducateur de Jakob ne connaît qu'une alternative : se taire pour laisser parler la nature, ou entraver absolument et sans explication la liberté de l'enfant (76). Nous ne devons encore qu'aux nécessités de l'action, et en particulier à la nécessité de surmonter les obstacles qui s'accroissent, les exposés de Pestalozzi sur sa première expérience du Neuhof (77). Quant à l'invocation de la foi en Dieu dans l'*Abendstunde*, elle veut si peu se présenter comme un discours théologique qu'on entendra le pasteur de *Léonard et Gertrude* prononcer cinq prêches contre... le prêche (78). L'attitude de référence pour le Pestalozzi des années quatre-vingts reste bien, en définitive, celle du lieutenant Gluphi qui ne prend la parole que pour la transformer immédiatement et intégralement en action (79).

Lorsque le personnage réapparaît dans la version de 1790/2, les choses ont cependant changé. S'il demeure d'accord avec son compère le pasteur pour considérer qu'en religion comme en éducation, "la prolixité de l'enseignement verbal de la foi, de l'amour et de la sagesse est un vrai poison", son attitude est cette fois moins radicale que celle de l'homme d'Eglise : à la parole, pour autant qu'elle demeure dans certaines limites, est reconnu un authentique pouvoir d'action (80). C'est ainsi qu'au soir de son existence, la malheureuse Kienastin pourra retrouver, avec le langage raisonnable sur les fins de l'homme, cette paix dont l'avait tenue éloignée jusqu'ici la *Wortreligion* : "Dois-je me taire devant vous au sujet de Dieu ?, enchaîne le pasteur devant ses ouailles. Loin de moi cette

idée !" (81). Entre les deux éditions est intervenu le cri de 1789, et sa déliquescence en bavardage populaire, et le constat que les *Freiheitsredner* ne valent pas mieux, au plan de la pratique, que ceux qu'ils prétendent évincer : "Plantez des pommes de terre !", tel est le conseil que Pestalozzi donne aux Français (82). Et le dénouement de la pièce politique qui se joue à Paris n'est pas sans conséquence profonde sur la forme même du langage que Pestalozzi tenait jusqu'à ce jour : la lettre du 1er octobre 1793 à Nicolovius révèle qu'il n'y a plus en fait, pour lui, de discours capable de réconcilier *a priori* les gouvernants et les gouvernés, que tout langage, celui de l'homme d'Etat comme celui de l'homme du peuple, est de bout en bout mondain, charnel, pétri d'intérêts, et que s'il doit être encore question de discours chrétien, et d'une façon générale de discours sur l'humanité idéale, celui-ci ne peut plus intervenir qu'au plan de l'attitude que chacun adopte en face du langage donné, dans l'idée que ce dernier ne constitue absolument pas le tout de l'humanité (83).

Les *Recherches* de 1797 vont s'efforcer de rendre, à la faveur du récit par l'origine, toute la complexité du langage humain. Celui-ci ne s'instaure qu'une fois rompue l'unité naturelle de l'homme : "Il est muet, c'est une bête. Il parle, c'est devenu un homme" (84). Ce pas, l'homme ne l'accomplit cependant que sur fond de guerre avec ses semblables, et si les antagonistes ont déjà senti, avant même qu'ils ne se mettent à parler, tout le profit qu'ils pourraient tirer d'une conjonction de leurs forces, la parole qu'ils se donnent dans la loi et qui va fonder l'ordre social n'est cependant pas telle, et elle ne sera à aucun moment telle qu'elle puisse supprimer l'égoïsme foncier libéré en chacun par la corruption de sa nature. Bien au contraire, l'histoire de l'humanité sera celle du développement concomitant de la prétention égoïste du langage et de sa socialisation, jusqu'au point de rupture de la Révolution Française, où l'Etat éclate en même temps que le langage commun qui devrait désormais être tout aussi absolument celui de tous et de chacun (85). L'histoire humaine est, depuis cet événement, celle du jeu infini entre le langage hypocritement spontané du sujet en quête de sa satisfaction achevée dans la société, et le langage innocemment hypocrite du pouvoir qui s'efforce de prendre le premier au piège de son propre

égoïsme. Un jeu sans fin, dont seul pourra se dégager l'homme qui saura se construire le langage capable de comprendre cette double négativité : le langage *moral* (86).

Le langage se reconstitue ainsi au centre de tous les problèmes humains, au centre *du* problème humain. Pestalozzi a certes noirci bien des feuillets pour répéter que les mots étaient inutiles, mais, quoi qu'en pense Niederer, cette peine n'était pas inutile. Ce n'était pas une mince entreprise, en effet, que de récuser le fait millénaire d'une Parole existant avant même que les intéressés ne se missent à parler : l'homme de Dieu devra boire le calice jusqu'à la lie du silence. Mais la persistance de sa présence à côté de son critique le plus diabolique, Gluphi, va révéler dans le même temps que la parole strictement humaine, celle qui prétendrait atteindre, décrire et organiser sans résidu le monde des hommes et des choses, ne peut non plus se suffire à elle-même : c'est au pasteur qu'il appartiendra de dire le sens de l'action du lieutenant. Les *Recherches* parviennent enfin à sortir le langage de cette double impasse en en faisant le milieu où viennent se rencontrer en l'homme les deux éléments qu'a libérés la rupture de l'état naturel : le désir de raison et la raison du désir. Le langage devient, plus précisément, la chose sociale par excellence, ce qui médiatise la recherche par chacun d'une universalité sociale dont il n'ait plus de raison d'être insatisfait et les exigences objectives qu'impose la réalisation d'une telle société : "L'homme reconnaît désormais dans sa parole le fond (*Grund*) de son droit et le fond de son devoir" (87).

Cette fonction centrale du langage, qui est seulement esquissée dans le texte de 1797, va constituer le thème d'un texte fragmentaire rédigé vers l'année 1799, enrichi de quelques esquisses et de nombreuses variantes, et présenté dans l'Édition Critique sous le titre : *Le langage comme fondement de la culture* (88). Après avoir une nouvelle fois parcouru le chemin dialectique des *Recherches*, décrit la situation actuelle de l'homme, désormais éternellement écartelé entre son instinct et sa nature sociale, puis conclu sur la nécessité pour chacun de trouver au fond de soi-même la force de surmonter le double écueil, Pestalozzi ajoute que la prise de conscience de

cette force n'est pas encore suffisante, car, enracinée dans ma nature sensible, elle n'offre aucune garantie de fondement stable : "C'est une vérité confirmée par l'expérience des siècles, écrit-il : l'homme doit tout autant veiller sur la crainte de Dieu que lutter contre son oubli de Dieu. Toute chose, même le meilleur fondement, n'est pourtant en définitive qu'un fondement, et si l'édifice qui doit être élevé dessus est élevé sans et contre les règles de l'art, il s'effondrera, comme s'il n'était soutenu par aucun fondement ou par un très mauvais fondement. Nous devons donc prendre en considération la construction extérieure de notre oeuvre de formation indépendamment de son fondement, et nous demander : quelles sont les *idées* et les *capacités* mêmes auxquelles l'homme doit être formé pour pouvoir préparer avec facilité son vrai bonheur dans la société civile, ou plutôt, pour pouvoir, au sein de celle-ci, agir en harmonie avec ses meilleures idées et s'ennoblir vraiment lui-même ?...". La réponse est : "la vérité de toutes les choses dont il est conscient". - Mais qu'est-ce que la vérité ? Pestalozzi répond ici : "Ce qu'est la vérité pour les êtres supérieurs, nous ne le savons pas ; pour l'homme, est certainement vérité tout ce que, en vertu de sa nature, il a été dans la nécessité de mettre en mots pour lui-même et pour sa race. Donc, si tu cherches la vérité pour ta race, apprends-lui à parler". Et Pestalozzi de conclure par ce texte lourd de sens :

"Le langage est le témoignage de moi-même sur les représentations que ma race se fait pour elle-même de la nature de toutes les choses de ce monde. Il est la reprise générale des impressions que la nature a produites en moi sur la conscience de ma liaison générale avec elle.

En apprenant à parler à ma race, je fais pour elle la même chose que ce que la nature a fait devant moi pour elle. Elle a abstrait des mots à partir des images qui se trouvaient devant elle, et j'ai besoin de ces abstractions pour éveiller à la conscience de ma race ces mêmes images. Je reconnais donc dans le langage le premier moyen extérieur de ma culture sociale.

Si je reprenais les connaissances de n'importe quel homme, fût-il le plus sage, ou les points de vue de n'importe quelle société, fût-elle la plus cultivée, pour en faire le premier moyen général par excellence

du développement de mon savoir-faire humain, je cueillerais alors de l'arbre de la connaissance du bien et du mal qui, par le langage, a été planté devant mes yeux dans une grandeur incommensurable, un seul et unique fruit, et je m'empoisonnerais moi-même. Si, en revanche, je prends le langage en soi, tant dans son extension que dans sa simplicité, comme un moyen fondamental de ma culture auquel je subordonne tous les autres, j'ai alors posé comme moyen fondamental de ma culture le résultat d'ensemble du développement de l'esprit humain, pour autant que ma nature elle-même l'a produit avec mesure et harmonie au fil des siècles. La masse des mots, avec la façon dont ils sont dérivés et regroupés, n'entretient pas un rapport involontaire avec la nature, encore moins avec la façon, propre à ma race, de voir toutes choses, mais encore moins avec le degré de besoin auquel se situent toutes les choses par rapport à ma nature ; le principe selon lequel rien ne devrait être introduit en l'homme [n'est pas cela non plus]. Seul le langage empêche l'unilatéralité dans les fondements de la culture" (89).

La démarche éducative sera ainsi essentiellement liée à l'oeuvre de formation du langage. Une "force de parler" (*Sprachkraft*) peut désormais se dégager au centre de l'homme et donner prise à un "art du langage" (*Sprachkunst*) qui pourra prétendre être "quintessence (*Inbegriff*) de tous les arts auxquels notre race est parvenue" (90). Et, abordant la pédagogie du langage (*Sprachlehre*), l'auteur du *Wie Gertrud* écrit encore : "Je me vois ici au point où commence à s'ouvrir la forme à proprement parler selon laquelle le savoir-faire peut parvenir, par l'utilisation de la propriété formée spécifique à notre race, à accompagner du même pas la marche de la nature dans notre développement. Mais que dis-je ? La forme s'ouvre, dans laquelle l'homme doit, selon la volonté du Créateur, arracher l'enseignement de notre race des mains de la nature aveugle et sensible, pour la placer dans la main des forces meilleures qu'il développe en lui-même depuis des siècles ; la forme s'ouvre, dans laquelle le genre humain pourra se faire autonome, dans laquelle l'homme pourra donner au développement de sa force la direction plus déterminée et plus large et le rythme plus rapide, pour le développement desquels la nature ne lui a donné que des forces et des moyens, mais aucune directive,

et pour lesquels elle ne lui en donnera jamais, parce qu'il est homme..." (91). Pestalozzi voudra, en conséquence, faire de la pédagogie du langage son affaire, et le vaste programme tracé dans le *Wie Gertrud* trouvera des débuts de réalisation dans le *Buch der Mütter*, publié en 1803, et dans l'élaboration d'un *Dictionnaire* et d'un manuel élémentaire d'enseignement de la langue : *Der natürliche Schulmeister* (92). Pestalozzi ne cessera, jusqu'à son dernier souffle, de travailler à sa matière préférée (93). Et le *Chant du Cygne* contiendra cet aveu : "Tout le mérite auquel je puis prétendre en ce qui concerne mon influence sur l'Idée de formation élémentaire, se rapporte à la seule matière de l'enseignement de la langue. Je me suis approprié cette matière par ma seule recherche personnelle et j'ai cherché à me rendre capable d'avoir une action autonome dans ce domaine. Je suis donc, sur ce sujet, plus avancé que sur les matières de la formation élémentaire que je n'ai pas approfondies à ce point et que je ne puis même pas prétendre être capable d'approfondir à ce point" (94).

L'insistance avec laquelle Pestalozzi se délimite ainsi un domaine réservé à l'intérieur de la Méthode, comme l'ampleur des développements consacrés à la *Sprachlehre* dans le texte de 1826, puis les réticences toujours plus explicitement manifestées par Niederer sur les résultats obtenus, montrent que nous sommes une nouvelle fois en présence d'un débat de fond engagé dès Burgdorf, et qui a fini par constituer l'un des enjeux du destin d'Yverdon. Formé à l'école de la théologie, apte à se laisser emporter par les exposés vertigineux de la philosophie allemande, Niederer ne pouvait pas ne pas être attaché, lui aussi, à une certaine idée du langage. Ne s'était-il d'ailleurs pas présenté chez Pestalozzi dans l'intention de formuler ce discours qui rendrait parfaitement compte de l'action de l'éducateur ?

Les éléments du débat sont très tôt posés : il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les analyses du *Wie Gertrud* avec les articles que Niederer fait paraître en 1804/5 dans l'*Intelligenzblatt der Jenaischen Allgem. Literatur-Zeitung*. C'est ainsi qu'abordant les trois éléments de la formation intellectuelle, la forme, le nombre et le mot, le pasteur y voit les "produits immédiats" de

l'activité d'élaboration et de contemplation qui doit permettre à l'intelligence de "prendre conscience de sa propre force" : "en eux, écrit-il, la raison se regarde elle-même et prend une conscience active d'elle-même". Mais, poursuit-il, tandis que le nombre "existe à l'état pur dans la raison" et qu'il ne peut être que "regardé intérieurement comme unité absolue", la forme représente l'unité divisée et le mot constitue ce en quoi "les intuitions et les idées deviennent des concepts", ce en quoi "la raison se donne une forme extérieure comme entendement (*die Vernunft äussert sich als Verstand*)". Et Niederer de conclure qu'il appartient à la formation intellectuelle élémentaire de "séparer l'activité spirituelle de l'enfant de la matière avec laquelle elle est unie à l'origine dans la perception des objets sensibles", afin de "l'amener à se représenter les produits de celle-ci de façon autonome" (95). Le mot est ainsi présenté comme l'élément par lequel, certes, l'homme se donne le monde, mais grâce auquel surtout il le transfigure, il le "spiritualise" pour en faire une expression de l'Esprit et de la Liberté autonome (96). Le langage est présenté, dans un autre article, comme ce qui "introduit l'esprit dans le monde des concepts", et il y est encore parlé de "la construction des concepts par le langage" (97).

Pestalozzi dit à la fois moins et plus dans l'exposé correspondant de 1801. S'il écrit en effet que "la connaissance de la forme et du nombre doit précéder la connaissance de la langue" et que "cette dernière doit (*muss*) en partie sortir des deux premières", il ajoute immédiatement qu'à l'inverse, "*le progrès dans l'art de parler est plus rapide que ceux constatés dans l'art de la perception et dans l'art de calculer*" : "A vrai dire, résume-t-il, *l'impression de l'expérience sensible précède dans la forme et le nombre la force de parler*, alors qu'au contraire, *l'art de percevoir et l'art du calcul viennent après l'art du langage*" (98). Le rôle et la place du mot se révèlent donc bien différents, selon qu'on les regarde du point de vue de la *force de parler* ou sous l'angle du langage constitué : si, pour Pestalozzi, le langage est bien premier dans l'ordre de la nature (l'enfant parle avant d'avoir conscience des processus intellectuels qu'il met en oeuvre), il est assurément dernier dans l'ordre de la raison (l'enfant aura besoin des notions de forme

et de nombre pour "connaître" sa langue). Et les deux ordres collaborent dans la réalité pour faire du langage, qui est assurément là avant que ne s'engage toute réflexion, le donné humain par excellence où se mêlent indissolublement la matière sensible, médiatisée par l'*Anschauung*, et la forme intellectuelle, et à partir duquel il appartiendra à l'enfant de se donner le monde, mais un monde qui impose déjà sa réalité comme sa forme du *fait* même que l'homme *parle*. Pour Niederer au contraire, les choses sont beaucoup plus simples, dans la mesure où il n'y a, de son point de vue, qu'un seul processus : celui de l'auto-révélation de l'Esprit dans le langage humain.

Tout semble indiquer que Niederer ne ménage pas ses efforts pour dégager Pestalozzi de l'inconfort de sa position. Il paraît même y réussir jusqu'à un certain point, s'il faut en croire la façon dont est remanié, entre 1802 et 1804, le passage du *Wie Gertrud* de 1801 consacré à la *Sprachlehre* (99). Si l'acquisition du langage était présentée dans le premier texte, à l'aide d'un vocabulaire repris du fragment de 1799, comme "la forme [qui] s'ouvre [et] en laquelle l'homme doit (*soll*), selon la volonté du Créateur, arracher l'enseignement de notre race des mains de l'aveugle nature et de son être sensible", le second texte parle des "formes par lesquelles l'homme doit nécessairement (*muss*) arracher, selon les exigences éternelles de la sainteté de sa nature intérieure, l'enseignement de notre race à tout aveuglement, à tout caractère fortuit de l'influence de la nature extérieure sur celui-ci" (100). L'élaboration d'une "psychologie supérieure" de la langue qui devrait, selon le texte de 1801, "donner le suprême achèvement au mécanisme de la marche de la nature allant des perceptions confuses jusqu'aux concepts distincts" cède la place, dans la révision de 1804, à la mise en oeuvre d'une "psychologie supérieure de la langue", fondée cette fois "dans la nature humaine elle-même" et dont "l'essence et les lois" des formes du langage ne seraient plus que "déduits" (101). La façon dont est enfin décrite de part et d'autre la genèse du langage est très significative : tandis que le premier texte le montrait se dégageant progressivement, *mais jamais entièrement*, du monde physique, et cela jusqu'à la dernière étape de son développement, celle où l'homme se saisit lui-même aussi d'abord comme un "être physique", le texte remanié nous décrit, à travers la naissance du langage, la

marche irrésistible de la *Selbsttätigkeit* humaine, qui se pose très tôt, dès que l'enfant nomme les choses et arrache ainsi l'objet de la confusion sensible pour l'introduire "dans une conscience intérieure essentiellement séparée de l'impression des sens", et atteint son but avec la pleine conscience que l'homme acquiert de son humanité (102). Si la langue ne cesse d'être, dans l'édition de 1801, "le moyen de clarification progressive de nos concepts", elle rejoint, dans le remaniement de 1804, "le fond de toute conscience et de toute relation de l'homme avec tout ce qu'il est lui-même" (103).

Cette évolution ne s'opère cependant pas sans réticences de la part de Pestalozzi. On en trouvera sans doute la première preuve dans l'impossibilité de mener à bonne fin le remaniement du *Wie Gertrud* (104). Un autre témoignage de sa résistance pourrait être apporté par la comparaison des multiples textes élaborés à partir de 1803 autour du sens de l'ouïe, avec ce qui en est résulté dans la rédaction de la *Wochenschrift* en 1808 (105). En privilégiant ici le sens de l'ouïe en tant que le seul sens vraiment passif et réceptif par rapport au monde extérieur, en tant que le seul sens "purement animal", et en posant que les quatre autres sens ne s'enrichiraient que dans la mesure où le cinquième se développerait d'abord, Pestalozzi ne faisait que renforcer, au plan de la perception sensible, l'extériorité radicale des objets par rapport à la connaissance de l'homme. En faisant en outre du parler la conséquence la plus immédiate du sens de l'ouïe à travers la "mimique", il ancrerait solidement le langage dans un donné que les sens et l'esprit étaient *a priori* dans l'incapacité d'épuiser, et il justifiait, en dernière analyse, ce principe si fécond dans les relations humaines, selon lequel "parler, c'est d'abord écouter". Rien de tout cela n'apparaît dans le texte correspondant de la *Wochenschrift* : Niederer est, jusque dans son vocabulaire, un "visionnaire", un "spirituel", un homme de "contemplation", et il lui est insupportable qu'il puisse exister en l'homme un sens purement animal, c'est-à-dire, un organe de perception où l'Esprit ne serait pas déjà à l'oeuvre (106). Tout est au contraire placé d'entrée, dès la préface qu'il rédige pour la *Wochenschrift*, dans la perspective d'une "unité originelle de l'extérieur et de l'intérieur, du positif et du négatif", d'une "harmonie achevée du donner et du recevoir, des impressions de la nature

extérieure sur l'esprit et de l'activité intérieure de l'esprit sur la nature par l'intermédiaire des sens" : le sens de l'ouïe et la réalité du langage ne sauraient, laisse entendre Niederer, faire exception à cette conception générale (107).

Loin de se limiter aux deux hommes, le débat agite, selon toute apparence, l'institut d'Yverdon et son environnement. Que l'on en juge par le nombre des collaborateurs et des observateurs qui ont éprouvé, à un moment ou à un autre, le besoin de prendre position sur le *Livre des Mères* ! (108). Il est cependant possible de se faire directement une idée assez exacte des thèses en présence en lisant le second des "entretiens de deux amis sur les améliorations de l'enseignement et de l'éducation dans les écoles et les familles", qui prend précisément pour thème le langage (109). On reconnaîtra sans peine dans le personnage du jeune précepteur qui se destine au sacerdoce et qui, en quête d'un solide principe d'éducation, néglige la matière vivante que lui offrent sa situation, ses élèves, leurs dispositions et leurs besoins, pour se plonger dans l'étude des théories de l'éducation, qui accumule la documentation et fascine les enfants par cet art du récit (*Erzählung*) dont il fait l'instrument général de sa pédagogie, la figure, les tendances d'esprit et les façons de faire de Niederer, qui avait à Yverdon la réputation d'un brillant prédicateur (110). Les critiques portées par un observateur à l'endroit de cette méthode reflètent sans aucun doute l'extrême réserve de Pestalozzi : en transformant ainsi tout en récit, ne risque-t-on pas d'insuffler dans l'enfant une confiance exagérée dans les mots, de transformer le maître comme l'élève en "singes de leurs modèles", et en "jouets de l'apparence et du mensonge", de ne leur faire voir du monde que ce qui "est proclamé de la chaire et présenté au théâtre" ? (111). Lorsque le précepteur-prédicateur est ensuite contraint de s'en aller, celui qui lui succède, "de bien des points de vue l'exact contraire du précédent" et "grand amateur de calcul et de géométrie", a toutes les apparences de Schmid, avec son maître-mot d'utilité, son refus du savoir sans mains, son attirance pour les travaux des champs et d'atelier (112). Les résultats obtenus par le second précepteur ne laissent pas de surprendre par leur solidité, mais ils n'échappent pas non plus à la critique de notre observateur : cette approche réaliste

et positive de la langue n'est pas plus apte que la précédente à la traiter "comme moyen de développement de l'esprit de l'enfant". Ce dernier court en effet le risque, à travers cette méthode, de se laisser absorber par le mot comme l'avare par son argent et le jouisseur par ses plaisirs, alors que cet élément n'est là que pour manifester une force plus profonde et plus noble, la capacité proprement humaine de s'exprimer (113). La langue est ainsi, pour reprendre une formule du premier entretien, "médiatrice entre l'homme et l'homme", mais elle ne peut l'être et le demeurer, précise le second dialogue, que dans la mesure où elle ne franchit pas, dans la compréhension qu'elle a d'elle-même, la ligne "extraordinairement fine et difficile" qui sépare "sa dignité de sa corruption" (114).

Pestalozzi surmonte ainsi, à propos du sens du langage, le débat entre l'idéaliste et le réaliste. Il est cependant regrettable qu'il ne le dépasse qu'à la faveur d'un... récit, qui a l'inconvénient de laisser en place les thèses en présence et surtout leurs protagonistes. Et qui ne les laisse en place que parce qu'au bout du compte, le maître d'Yverdon ne parvient pas à résoudre la contradiction qui l'habite, lui en personne, et n'est pas en mesure d'assurer à son institut un fondement stable. De cette indécision, on relèverait plus d'un témoignage dans les années 1808/10, où Pestalozzi ne cesse de louvoyer entre une approche réaliste et une compréhension idéaliste du langage (115). C'est à cette époque également, en septembre 1808, que Niederer claque la porte du château pour aller s'installer en ville (115 a). Il faudra attendre la publication du texte de la *Lenzburger Rede* dans la *Wochenschrift* de 1810/11 pour que les choses s'éclaircissent : "Le langage, y lira-t-on en effet, est en soi, considéré dans sa signification pédagogique la plus générale, la quintessence de la conscience spirituelle que le genre humain a de lui-même et de la nature [...]. Au langage se rattache la vue du monde des esprits (*die Anschauung der Geisterwelt*), comme se rattache à la nature extérieure la vue du monde des sens ; et de même que la nature extérieure est l'être du monde sensible lui-même, ainsi le langage est l'être, c'est-à-dire, la manifestation visible, l'expression réelle du monde des esprits reposant dans l'esprit et dans le sentiment" (116). Le but du *Livre des Mères* sera ainsi, poursuit le rédacteur, de guider l'enfant, à travers la

mise en oeuvre de sa capacité d'observer, de désigner et de combiner les objets, jusqu'à la conscience de soi-même, de lui permettre d'exprimer au plan de la connaissance du monde extérieur l'unité intérieure de son Je qu'il atteint directement par la conscience, la perception, le sentiment de soi-même (117). Parler, c'est en définitive, pour l'homme, se dire soi-même, et lorsqu'il dit le monde, il fait en réalité la même démarche dans une dimension extérieure.

Mais voici que les choses vont désormais se passer comme si, cette clarification accomplie, Pestalozzi jugeait le moment opportun pour marcher dans la direction inverse. C'est ainsi que dans la discussion qui s'engage autour du rapport d'inspection paru à l'automne 1810, il soutient contre certains maîtres, en tête desquels Niederer, qui souhaiteraient un plan net de progression dans l'acquisition formelle du langage : "Je crois que le langage doit rester lié à l'expérience sensible par l'exercice, et je n'aime pas l'analyse et la recombinaison, etc. Ce n'est pas en raisonnant sur le parler qu'on apprend à parler..." (118). Et lorsque Niederer insiste pour que l'apprentissage de la langue se fasse de façon plus nette et plus énergique - sans que soient mis en cause, prend-il le soin de préciser, "les projets de Monsieur Pestalozzi" -, et qu'il réclame en particulier que l'on enseigne de la grammaire, Pestalozzi a cette phrase qui en dit long dans sa brièveté : "Il y a une façon d'enseigner la langue. L'homme qui le fait doit posséder lui-même la grammaire et l'enraciner chez les enfants" (119). Mettant lui-même la main à la pâte et composant des exercices d'acquisition de la langue maternelle, Pestalozzi indique bien l'ordre des priorités : 1) s'initier le plus longtemps possible à trouver le mot ou l'expression correspondant à chaque objet, sensation, expérience (apprendre à parler *vrai*) ; 2) s'exercer à agencer correctement les mots entre eux et à s'en servir couramment (apprendre l'*habileté* du langage, qui n'est cependant, coupée de sa *vérité*, que *bavardage*) ; 3) prendre conscience des lois de composition et de modification des différents éléments du langage (c'est *savoir* parler, restant entendu que l'on peut être le mieux éclairé sur les structures de son propre langage sans *être capable de* parler vrai et bien). L'idéal est, bien sûr, que les trois démarches se développent en harmonie, mais il faut admettre que la combinaison des deux

premières est suffisante pour la majeure partie de l'humanité : l'essentiel est bien de *pouvoir* parler, et ce pouvoir, loin de se déduire d'un savoir sur la langue, se dégage à la faveur de la rencontre des deux éléments irréductibles l'un à l'autre, la présence des objets extérieurs et les mécanismes mis en oeuvre par l'intelligence de l'enfant (120). Dans l'exposé plus théorique de 1812 sur "l'essence de la conformité à la nature en éducation", Pestalozzi revient sur la nécessité absolue de ne jamais couper l'apprentissage du langage chez l'enfant de ce que "la nature et les circonstances lui présentent de façon suffisante devant les sens et à la conscience", seule garantie pour que son langage reste *vrai*, non d'une vérité purement formelle, mais d'une vérité qui soit aussi, jusqu'à un certain point, celle de la réalité (121). Les textes de la dernière période, et en particulier le *Chant du Cygne*, reprendront à en fatiguer le lecteur le thème du langage comme médiateur éternel entre le monde qui impose sa présence à l'homme et la raison par laquelle celui-ci s'efforce de le comprendre (122).

De son côté, Niederer s'obstine dans sa voie. La correspondance des années 1810 laisse percer plus d'une allusion au débat qui se poursuit et donne même lieu à de vifs accrochages entre les deux hommes (123). En janvier 1815, Niederer écrit à un correspondant, à propos des attaques dont fait l'objet la Méthode à cette époque, que Tillich, l'un des controversistes, a tort de ne voir dans la langue qu'une "manière de formation", et non "un produit de la nature humaine qui se développe spirituellement", et il ajoute : "Pestalozzi lui-même exclut souvent complètement ce dernier point de vue dans ses exercices pratiques de la langue, et c'est alors qu'il devient toujours dépourvu de sens spirituel et mécanique. Cela vient de ce que l'Idée, certes, vit et fulgure en lui dans sa plus haute plénitude, mais qu'il n'est pas encore parvenu de lui-même à la connaissance" (124). C'est encore le sens des critiques que l'on retrouvera sous la plume de Niederer, mais cette fois trempée dans le fiel, lorsqu'il aura rompu avec Pestalozzi : celui-ci a le grand tort d'en rester à une conception "matérialiste" du langage, alors qu'il devrait y voir "la révélation absolument originelle de l'Esprit" (125). Cette haute idée de la langue, Niederer l'aura

assurément, lorsque, définissant en 1824 ses propres principes d'éducation, il lui attribuera une "signification infiniment importante dans le domaine de la formation" et y verra "l'accès à une nouvelle création dans la création, le devenir du monde de la culture". Et il poursuivra : "Celui, donc, qui ne considère la langue que comme un moyen de communication et comme un instrument mécanique pour retenir objets et concepts et en remplir la mémoire, celui-là a d'elle la conception la plus basse. Elle est le produit de l'humanité dans toute son ampleur et dans sa signification la plus haute, le résultat commun de toutes les dispositions et capacités corporelles, spirituelles, sensibles, morales, religieuses et sociales. Elle est le produit de l'opposition et de l'unité entre la nature et les hommes dans toutes les circonstances, l'expression de toutes les impressions de l'univers, le témoignage vivant sur tout ce qui existe pour l'humanité et qui la remue dans ses profondeurs. Par la langue, le monde intérieur devient un monde extérieur, le monde extérieur, un monde intérieur. C'est de sa seule élaboration satisfaisante que l'on peut espérer une organisation satisfaisante et achevée de la formation humaine" (126).

C'est sublime. Mais est-ce pédagogiquement viable ? Pestalozzi a toute raison de se méfier de cette divine façon de discourir sur le discours humain. Son non à Niederer en appelle à une exigence aussi fondamentale que précise d'éducateur, que l'analyse du troisième débat devrait nous permettre de dégager.

Le théologien et le croyant

Il y a lieu, en définitive, de s'interroger une nouvelle fois sur la nature de la Méthode élémentaire dans la perspective de ce qui est voulu à travers elle par son initiateur : la réalisation de l'autonomie en chacun. Le processus mis en oeuvre par Pestalozzi est tout entier soumis à ce but, inscrit certes dans la nature humaine, mais non d'une façon telle que l'homme n'ait plus qu'à contempler son image idéale : non d'une façon telle qu'il n'ait plus à agir

essentiellement. La Méthode porte en son sein un pouvoir de l'homme sur sa propre humanité. Eduquer, c'est avant tout, dans l'intention du maître d'Yverdon, donner à chacun les moyens d'agir sur sa propre humanité, les moyens d'agir son humanité.

Or qu'advient-il de cette intention dans la présentation de Niederer ? Il serait inexact d'affirmer que le discours du théoricien ne s'inscrit pas dans le mouvement de la visée fondamentale de Pestalozzi. C'est ainsi que, dans un article de la *Wochenschrift* intitulé "Qu'appelle-t-on Méthode ?", Niederer a toute raison d'insister sur le caractère universel et unique d'un processus qui reproduit "les lois nécessaires et générales de l'activité de l'esprit humain dans le mouvement de son développement", et de marquer que "la Méthode absolue n'est rien de formel, rien de séparé de la réalité sensée (*Sache*)", qu'elle "n'est pratiquement rien de séparable de cette réalité, mais la pure expression de celle-ci faisant une seule et même chose avec son essence", qu'elle est "la représentation de celle-ci dans son immédiateté, sa pureté, son absolu", en d'autres termes, "la forme immuable en même temps que l'être immuable de l'activité de production de la nature et de l'esprit" (127). Cette Méthode, ajoute-t-il, existe "en action", comme "le fond absolu (*Urgrund*) de tout ce qui est et a été cherché de vrai en éducation et dans l'enseignement", comme "l'origine même de la volonté d'enseigner et d'éduquer" (128). Et lorsque Niederer écrit que l'universalité de la Méthode, loin de s'établir au détriment de l'individualité, la réalise au contraire dans son essence autonome, en réduisant les particularités "personnelles", qu'elle opère en l'homme la synthèse de la matière individuelle et de la forme universelle d'humanité, Pestalozzi n'a assurément aucune raison de ne pas le suivre au plan théorique (129).

La grande question demeure cependant, pour le praticien de l'éducation, de savoir comment, *concrètement*, il pourra séparer en l'homme son individualité "éternelle" des éléments "personnels" que la Méthode se charge de "détruire". L'individu, s'il doit être pris dans sa pleine réalité, peut-il être dégagé des particularités sensibles qui constituent sa matière, non une "matière-forme" au sens où l'entend Niederer, mais une matière qui échappe *par nature* à la mise en forme systématique ? Comment, plus précisément, distinguer chez

l'enfant la volonté "pure", celle qui émane de son individualité "vraie", du caprice sensible, sinon en courant le risque de l'arbitraire ? Débat à nouveau théorique ? Assurément. Mais un débat qui va prendre une dimension dramatique dès l'instant où Niederer va se trouver engagé, au même titre que Pestalozzi, dans la pratique éducative.

On perçoit en effet sans grande difficulté ce que doit devenir, mise en action, la théorie de Niederer. Fort de son système, le pasteur va s'avancer au milieu de ses semblables en n'ayant d'yeux que pour l'Idée élémentaire, qu'il est assurément disposé à reconnaître à l'oeuvre en chaque individu, mais dans la mesure où celui-ci accepte de se dépouiller de ses particularités personnelles pour laisser s'exprimer son individualité "authentique", qui sera bien évidemment définie en fonction de l'idée que le théoricien s'en fait. C'est le ressort classique du dogmatisme. Et d'un dogmatisme qui fera des ravages lorsque Niederer prendra en mains les destinées de l'institut d'Yverdon et que la théorie se donnera, sous sa férule, pouvoir.

Cette mainmise dogmatique sur l'interprétation de la Méthode peut être suivie, tout au long de son élaboration, dans la façon dont Niederer fait insensiblement glisser le vocabulaire de Pestalozzi, qui était d'action et pour l'action, pour en faire le support d'un discours ontologique où les mots prennent une consistance qu'ils n'ont jamais eue sous la plume de l'auteur du *Wie Gertrud*. Il en va ainsi de la discussion autour de la fameuse phrase de 1801 : "Vous voulez mécaniser l'éducation", et de la substitution systématique, dans les élaborations ultérieures du *Wie Gertrud*, du terme "organisme" au mot "mécanisme" : ce dernier mot pouvait assurément être mal interprété par ses détracteurs dans la mesure où ils ne comprenaient pas (et l'exposé de Pestalozzi ne leur facilitait pas la tâche !) que la connaissance de la nature humaine par ses causes mécaniques était la condition certes nécessaire, mais non suffisante, d'une action sur elle en vue de lui donner un sens où l'homme trouve aussi son intérêt, mais le terme qu'on lui substituait, s'il avait le mérite de répondre de l'ensemble du processus en incluant à la fois le mécanisme naturel et son sens vital pour l'intéressé, contenait en

revanche tous les risques d'une compréhension vitaliste du processus méthodique (130). Les mots-clefs de l'univers de Pestalozzi, de moyens qu'ils prétendaient demeurer en vue d'une action sur le monde, deviennent autant de véhicules d'une incantation philosophique capable de satisfaire les seuls initiés : *Veredelung*, ce terme si lourd de l'idéal pestalozzien en même temps que de son engluement dans la fange de ce monde, cède volontiers la place à *Wurde*, qui tend à traiter l'idéal de dignité comme un fait acquis pour l'homme (131) ; au vocabulaire de l'effort, du dépassement incessant de la nature animale et de la pénible marche dans la pénombre se substituent les évocations d'une contemplation satisfaite en présence d'une humanité pure de toute attache sensible (132)... La mutation est perceptible jusque dans le style : celui qui a patiemment suivi jusqu'ici Pestalozzi ne voit pas sans étonnement l'homme qui s'efforçait en d'autres temps d'amener péniblement à la lumière de l'esprit un donné multiforme, tout pétri de sensibilité et d'expérience, déduire désormais imperturbablement à partir de principes présentés comme absolument clairs les composantes de la réalité vécue (133).

Ce "ton supérieur" va dominer de bout en bout le texte de la *Lenzburger Rede*, tel qu'il est présenté, revu et corrigé par Niederer, dans la *Wochenschrift* de 1810/11. Nous sommes désormais en présence d'un système hypothético-déductif où tout, universalité et individualité, forces et processus méthodique, émane d'un fond humain sensé en fait, qui ne s'exprime à travers l'action de l'homme que parce qu'il lui préexiste en quelque façon. On lit ainsi à propos de la Méthode : "Son principe inconditionné est : ce qui n'est pas déjà humain dans son origine première, ce qui n'est pas déjà spirituel dans sa germination la plus primitive, ce qui n'est pas déjà moral dans ses mouvements les plus légers, ne le deviendra jamais, aussi haut qu'on le porte et aussi loin qu'on le développe. Aussi peu que du mal puisse jamais sortir du bien, aussi peu l'animal pourra jamais produire de l'humain, le sensible en soi du spirituel, l'impur en soi du moral. Son but ici vise donc d'une façon aussi inconditionnée que générale à saisir, à vivifier et à fortifier tour à tour l'Humain en soi et originel, le Spirituel et le Moral. En d'autres termes, elle considère et traite l'enfant dès le premier instant comme une nature humaine,