

spirituelle et morale, et ne reconnaît en lui aucun autre être et aucune autre activité. La première Révélation de Dieu sur l'homme est sa première confiance en lui, c'est son *image de Dieu* en acte et vérité..." (134). L'enfant est immédiatement saisi en son centre comme "une force autonome réelle et vivante qui, dès le premier instant de l'existence, agit de façon organisante et organique sur son propre développement et sur sa propre extension, qui produit de la même façon qu'elle reçoit, forme et modèle de la même façon qu'elle produit et tandis qu'elle le fait" (135). La "nature extérieure", à commencer par la présence de la mère et par l'environnement familial, éveille et alimente assurément l'activité par cette force, mais elle ne peut rien sur sa nature autonome : bien plus, les impressions produites par les objets extérieurs "appartiennent à la force intérieure de l'enfant" et "sont, en tant que produites par elle, déjà humaines, spirituelles et morales en leur origine" : "séparées des objets extérieurs dans lesquels l'homme les perçoit d'abord et se perçoit lui-même et son intérieur dans le même temps en eux, *saisies et ressenties de façon pure et autonome, elles deviennent et sont les éléments simples et immuables de toute culture purement humaine, purement spirituelle, purement morale de l'enfance et de l'humanité*" (136).

Il faut pénétrer jusqu'à l'arrière-fond philosophique de cette conception et scruter en particulier la façon dont Niederer comprend le rapport entre la nature, la liberté (l'Esprit, la Culture) et le processus méthodique. Les choses sont simples dans le texte de 1810/11 : "Le règne de l'Esprit obéit pour elle (la Méthode), comme le règne de la Nature, à une seule loi, celle de l'organisation, se réfractant en d'innombrables individus qui expriment justement tous cette loi immédiatement et ne sont, dans leur échelonnement, que des manifestations et des images séparées, que des puissances accrues d'une seule et même force primitive (*Urkraft*) qui anime tout" (137). Les articles de 1804/5 dans l'*Intelligenzblatt* de l'*Ienaischen Allgem. Literatur-Zeitung* puisaient déjà à la même source idéaliste : par la Méthode, l'homme se donne tout, l'Idéal et le Réel, le monde spirituel comme le monde visible (138). Extérieur et intérieur baignent dans la même totalité sensée : "L'organisation intérieure de l'être spirituel ne peut être déterminée autrement que, dans sa matière et

dans sa forme, par la nécessité immuable de la nature du principe spirituel lui-même, au même titre que l'organisation physique est déterminée de façon immuable, selon la matière et la forme, par le principe physique" (139). Le but de la Méthode sera donc de "représenter objectivement à l'enfant son activité intérieure et de lui assurer, à travers ce qu'il produit, la perception de sa nature spirituelle, au même titre qu'il perçoit la nature extérieure" (140). Le processus méthodique sera, en une formule, "*La forme immuable en même temps que la matière immuable de l'activité de production de la Nature et de l'Esprit*" (141).

Un retour vers les *Recherches* de 1797 suffira à nous montrer que cet univers-là n'est pas celui de Pestalozzi. Certes, tous les ingrédients y sont : la marche de la nature, le développement de la liberté autonome et le rôle central de la Méthode dans le déploiement de l'une comme de l'autre, de l'une par l'autre. Mais la différence réside dans l'agencement de leurs rapports. S'il est vrai que, pour Pestalozzi, la nature engage l'homme sur le chemin de la liberté, sa corruption brise dès le premier instant ce mouvement et empêche que l'autonomie, dont l'idée demeure assurément la forme de la nature humaine, soit jamais atteinte purement dans la réalité de ce monde. L'homme est donc ainsi condamné à vivre un état de tension dialectique entre une nature sensible, qu'il lui est désormais impossible, du fait de la corruption, de restaurer dans sa pureté première, et une raison sociale qui porte elle-même les stigmates de sa mutilation naturelle : une double impasse dont l'individu social ne pourra se dégager qu'en mettant en oeuvre sa force d'orienter le monde dans un sens qui soit toujours moins insatisfaisant. C'est ainsi que l'homme se fera autonome à la mesure de la mise en oeuvre effective de sa capacité de se libérer à l'intérieur de sa condition : le mouvement des *Recherches* débouche, en dernière analyse, sur un devoir d'action, que la Méthode s'emploie à transformer en action réelle. Or c'est très précisément cette intention fondamentale qui s'engloutit dans l'exposé de Niederer, où Nature, Liberté et Méthode ne sont plus que les trois expressions d'un seul et même *Geist* agissant à travers les actions humaines. Pestalozzi voulait essentiellement, dans les *Recherches*, se donner les conditions d'une action sensée de l'homme sur son humanité : une telle action n'a, à proprement parler, plus de sens dans l'univers de Niederer.

Le point critique du débat théorique se manifeste dans la façon dont les deux hommes conçoivent le rapport de l'individu avec la réalité extérieure. Pour Niederer, il ne peut y avoir de problème dans la mesure où "l'extérieur" est, quoi qu'il arrive, en harmonie préétablie avec l'activité "intérieure" de l'homme : s'il survient des circonstances inattendues, si le monde humain scintille de particularités familiales, sociales, nationales, si les individus apparaissent aussi divers, il demeure que la nature humaine, intérieure et extérieure, est une en son fond, que les individus doivent être saisis, par-delà leurs particularités sensibles, comme autant d'exemplaires d'un unique Modèle humain divin, et que la Méthode trouve là, en définitive, la justification de sa prétention à l'universalité (142). Au contraire, Pestalozzi ne cesse de lester son concept de nature d'un poids de hasard essentiel, manifeste à travers le fortuit des circonstances, l'infinie particularité des situations, la profusion des aléas individuels, en un mot, à travers le fait que le monde est ce qu'il est avant même que j'en aie l'idée. Loin cependant de donner prise à un quelconque fatalisme, la reconnaissance de ce fortuit fondamental va se conjuguer avec celle d'une capacité de sens raisonnable présente au creux de cette même nature, pour permettre finalement à l'action proprement humaine de se développer sur fond d'univers ni complètement sensé ("les circonstances font l'homme"), ni complètement insensé ("l'homme fait les circonstances") ; sur fond d'univers qui reste ouvert à l'initiative de la force autonome. Ce "mélange de hasard et de liberté qui semble être le sort de mon existence sur terre" véhicule en dernière analyse pour chacun l'appel à *faire* désormais quelque chose de son humanité (143).

La conséquence la plus immédiate de la façon dont Niederer comprend la Méthode dans son système est l'instauration d'un nouvel empire du savoir. Tout devient en effet affaire d'Esprit dont chacun doit s'efforcer de "prendre conscience", jusqu'auquel il s'agit de "s'élever", qu'il convient de "voir" et de "contempler" au plus profond de soi. Il s'ensuit que la part sensible de l'homme, ce qui constitue son individualité charnelle, est ou bien compris dans la "forme individuelle" ou bien rejeté dans les monde des particularités qui n'intéressent pas le théoricien. Il s'ensuit encore que la capacité d'action (*Kunst*) de l'homme n'est plus qu'apparente dans la

mesure où celui-ci, dès qu'il a compris qu'il était en son fond activité autonome, n'a plus de raison d'agir essentiellement. C'est ainsi que les trois piliers de la Méthode, le penser, le sentir et l'agir, s'engloutissent dans un savoir absolu qui est à la mesure de l'impuissance de l'homme à transformer effectivement sa propre nature. Le fantôme de l'*Allwissen*, que Pestalozzi n'avait cessé de conjurer depuis sa première expérience du Neuhof, renaît derrière la vision de Niederer : on comprend que Pestalozzi, dès qu'il a senti pointer son vieil ennemi, n'ait pu que rejeter brutalement l'ensemble du système qu'on lui proposait, tout comme le corps humain rejette un greffon étranger. Conformément aux analyses des *Recherches*, l'acquisition du savoir et son extension ne sont pas dissociables de l'intérêt que chacun y prend : "On ne doit pas, lit-on ainsi dans la controverse avec le recteur Snethlage, chercher à obtenir l'extension du savoir, mais l'acquisition achevée de chaque connaissance prise en particulier, car c'est dans cet achèvement seul que réside la possibilité de formation de la force, qui se fraie ensuite d'elle-même un chemin autonome pour toute extension du savoir dont elle a besoin" (144). Et Pestalozzi écrira dans le même sens à Mayo que la Méthode cherche principalement à faire résulter chez l'enfant "le savoir du pouvoir, et non le pouvoir du savoir", et lorsque l'auteur du *Chant du Cygne* placera en français au centre de son propre exposé de la Méthode le slogan : "C'est un pouvoir, ce n'est pas un savoir", la formule prendra tout son relief au sortir des controverses d'Yverdon (145).

De fait, la Méthode telle que la présente Niederer, c'est bien celle de Pestalozzi amputée de ce qui en faisait la force, c'est-à-dire, de son caractère essentiel de moyen mis à la disposition de chacun pour qu'il réalise son humanité. Le reproche va désormais se retrouver invariablement dans les écrits de Pestalozzi postérieurs à la controverse, et en particulier lorsqu'il reproduira dans l'édition Cotta de ses oeuvres les principaux textes autour desquels celle-ci s'est développée, avant tout le texte remanié de la *Lenzburger Rede*, comme témoignage de l'aberration vécue dans l'institut, et celui du *Wie Gertrud* de 1801, qui a finalement résisté aux tentatives de remaniement : la folle poursuite de l'Idée de formation élémentaire, proclame ainsi Pestalozzi dans la préface à l'un et

l'autre textes, a fait perdre de vue "l'élaboration pratique des moyens qui permettent seuls de la représenter véritablement et de lui donner vie" (146). Et le maître d'Yverdon de démontrer avec lucidité le mécanisme qui s'est enclenché à partir de cette illusion première et a fini par emporter l'institut : les maîtres se sont peu à peu désintéressés de l'activité pratique qui permettait de dégager, dans tous les domaines, des moyens solides de formation, et ils se sont laissés emporter, tête et coeur, par de grandes idées de transformation du monde qui avaient le seul inconvénient d'être... sans mains ; chacun a tôt cru atteindre la grande perspective, alors que ce n'était jamais que soi-même qu'il retrouvait dans la noble idée qu'il se faisait de l'Homme ; les égoïsmes se sont alors déchaînés dans l'institut, exacerbés par les grands mots qui ne pouvaient que donner raison à tous et à personne dans la mesure où ils étaient coupés de la salutaire vérification de l'expérience et de l'action ; chacun parlait alors de dignité de l'individu, mais celle-ci ne cessait d'être bafouée dans la réalité des rapports humains les plus simples... (147). De même que Stans, Burgdorf et, jusqu'à un certain point, Yverdon avaient été la réalisation vivante de la Méthode, le dévoiement du sens de cette Méthode portait inéluctablement en soi la ruine de l'institut.

La lecture de la préface à la réédition du texte de la *Wochenschrift* de 1810/11 nous permet de mettre le doigt sur le fond de la critique que Pestalozzi adresse à la théorie de Niederer. Si la Méthode doit être effectivement considérée, aux yeux de son initiateur, comme "une technique humaine, ou bien plutôt comme un ajout humain au fondement divin de la conformité intérieure à la nature du développement de nos forces qui repose dans l'essence de ces forces elles-mêmes", si, en conséquence, "tous les efforts de notre technique humaine en vue de diriger le développement et la formation de nos forces spirituelles et physiques, auxquelles l'Idée de formation élémentaire tend à donner un fondement psychologique, doivent être subordonnés aux lois supérieures de la formation morale et religieuse de notre race", il importe d'ajouter immédiatement, souligne Pestalozzi, que "les dispositions spirituelles et physiques de notre nature ont, tout comme ses dispositions morales, les fondements éternels et autonomes de leur vérité et de leur droit en eux-mêmes"

et que "la subordination des moyens humains de formation au droit et à la vérité des prétentions morales de notre nature n'est pas subordination du droit divin et éternel de la vérité et de l'autonomie de ces forces à la vérité, au droit et à l'autonomie d'une quelconque autre vérité et d'un quelconque autre droit". Et Pestalozzi de poursuivre : "Bien loin que la subordination des moyens de formation humaine de la force de penser et d'agir aux lois supérieures de la moralité et de la religiosité limite le droit et la vérité des forces spirituelles et physiques de notre nature et mette en péril leur autonomie, elle est bien plutôt propre à fonder et à conforter la liberté, la solidité, l'ennoblissement et l'autonomie de ces forces et dispositions elles-mêmes. Cette subordination est une subordination du divin dans le divin ; mais aucune prétention humaine ne peut se substituer au droit divin en vue de subordonner les moyens de formation spirituelle et physique à la manigance de son influence humaine sur la formation morale de l'enfant et de mésuser de cette subordination au profit de l'égoïsme humain et de la prétention humaine dans le but de troubler, d'entraver et d'affaiblir l'autonomie, la liberté, la solidité et l'ennoblissement des dispositions spirituelles et physiques de notre race..." (148). L'allusion à la démarche personnelle de Niederer est patente, mais Pestalozzi nous éclaire une nouvelle fois sur le sens profond de la Méthode.

Le problème est à nouveau de savoir s'il existe, à l'horizon du processus méthodique, une Idée "morale et religieuse" d'humanité, extérieure aux individus humains, qu'il serait possible de connaître et qui permettrait d'orienter ce processus. La réponse de Pestalozzi est un non catégorique. S'il existe bien, pour lui, une forme universelle d'humanité commune à tous les individus qui répondent aux mêmes caractéristiques, une forme qui garantit à la Méthode son universalité, cette forme ne saurait en rien déterminer de l'extérieur la liberté et l'autonomie de la force qui constitue le centre de l'individu. L'humanité n'est rien, en vérité, en dehors de la volonté, de l'effort et de l'action effective d'humanisation du donné humain que met en oeuvre chacun des intéressés, et l'action de formation de l'homme en direction de ses semblables ne saurait aller, sans tomber inévitablement dans l'imposture d'une démarche égoïste qui se camoufle

sous les grands mots, au delà d'une initiative d'éveil et de soutien de la volonté d'auto-détermination de l'individu. Si cette action de formation vise bien la réalisation d'un idéal humain, elle le vise seulement, ce que Pestalozzi veut indiquer lorsqu'il écrit que "cette subordination est subordination du divin dans le divin", c'est-à-dire, que Dieu seul sait ce qui se décide au fond du coeur de chacun, c'est-à-dire encore plus précisément, qu'aucun être humain et fini n'est en droit, même à la faveur d'un discours philosophique, de se substituer à la capacité de décision qui constitue le centre de chaque individu. Si l'autonomie n'est pas un mot pour l'homme, mieux vaut renoncer à en faire le discours.

On comprend alors que la controverse entre Pestalozzi et Niederer ait pu prendre son tour le plus aigu lorsqu'il s'est agi de définir le rapport entre la moralité et la religion, ou plus exactement de déterminer le statut de la religion vis-à-vis de la morale. Nous savons, depuis les *Recherches* et depuis la rupture du *cosmos* chrétien enregistrée par le texte de 1797, que Pestalozzi se refusait désormais à franchir le pas qui le ferait passer de l'exigence de moralisation à la moralité pure, et donc à la religion comprise, dans la dimension naturelle qui n'a jamais cessé d'être la perspective du pédagogue, comme la reconnaissance de l'existence en soi d'un fondement divin, absolu, de l'univers humain. Nous avons pu encore suivre comment, dans la mise en pratique de la Méthode, Pestalozzi s'en est toujours tenu, en matière d'enseignement religieux, à l'exhortation morale à un christianisme pratique, vécu quotidiennement dans l'effort manifesté par chacun en vue de ne pas céder à ses seuls penchants égoïstes et dans la qualité de la vie commune à l'intérieur de l'institut. Le grand repoussoir de Pestalozzi reste, ici plus qu'ailleurs, le bavardage sur Dieu qui, abandonné à lui-même, n'est au fond, pour l'intéressé, qu'une exacerbation de la recherche de soi.

Ce pas vers l'univers religieux de la moralité pure, Niederer ne peut se passer de le franchir. Il lui faut en effet boucler son système par un savoir absolu sur l'homme, et c'est là qu'il prétend retrouver l'essence même du Christianisme, qui est Esprit et Liberté. La religion doit permettre à l'individu de dépasser l'antagonisme

entre sa sensibilité et sa raison, pour "s'élever jusqu'à la position spirituelle supérieure et parvenir ainsi à l'unité avec soi-même et avec l'univers". Et Niederer poursuit dans son article de 1804 : "L'éducation doit l'y aider, et Pestalozzi connaît ce devoir qui est le sien et s'emploie chaque jour à l'accomplir dans son institut. La religion, qui se comporte à l'égard de la moralité comme la raison à l'égard de l'entendement, est pour lui l'unité suprême de notre nature et la règle qui lie et achève l'activité" (149). Le texte de la *Lenzburger Rede* est encore des plus éloquents sur ce thème : "Examinons de plus près, écrit le rédacteur de la *Wochenschrift*, le Christianisme selon l'Idée de Méthode élémentaire que nous avons établie au début : nous trouvons en lui, en tant que moyen divin d'éducation du genre humain à la moralité, tout ce que nous exigeons comme contenu et comme tâche de cette Idée, présenté avec la plus grande clarté et dans un sens suprasensible...". La Méthode est, en définitive, à l'instar de l'essence du Christianisme, "élévation de l'instinct à la raison, de la nature à la hauteur d'une révélation divine" (150).

On sait, depuis la lecture des *Recherches*, ce que peut avoir de suspect un tel discours religieux aux oreilles de Pestalozzi. La catégorie de religion n'échappe pas en effet, dans le texte de 1797, au dépècement qui disloque chaque catégorie constitutive de l'humanité : "erreur", "superstition" en tant qu'oeuvre de ma nature corrompue et de ma sensibilité trompée, "tromperie" en tant qu'institution sociale dévouée à l'ordre établi, elle ne peut désormais prétendre à la "vérité" et au qualificatif de "divin" que dans la mesure où elle est une "oeuvre de moi-même" et s'inscrit dans le mouvement par lequel, "aussi peu enivré par ma sensibilité qu'entravé par une quelconque contrainte petite-bourgeoise, je fais effort comme tel, dans la pleine force de mon être moral, vers ce que je puis reconnaître de plus noble" (151). Parlant de la religion, Pestalozzi écrit encore dans les *Recherches* : "Son essence n'est rien d'autre que le jugement intérieur de moi-même sur la vérité et l'être de moi-même. Elle n'est rien d'autre que l'étincelle divine de ma nature et de la force que je possède de me juger, de me damner et de m'acquitter moi-même en moi-même" (152). La religion, comme le reste, n'est vraie que dans la mesure où elle est action : "Enfants, s'exclame

Pestalozzi devant la communauté rassemblée, qu'est-ce que la confiance en Dieu pour un homme qui ne bouge ni mains ni pieds pour se libérer des vices ? Comment peut-il vouloir attendre quelque chose de Dieu ? C'est un rêve vide, une vaine ombre sans effet ni signification. Qu'est-ce que l'espérance de la vie éternelle si elle ne vous donne aucun pouvoir sur la vie présente, si elle n'élève pas votre volonté ? Qu'est-ce que la vie éternelle, sinon un état de pureté intérieure, une mise en oeuvre constante de la volonté bonne, où l'homme, dans le rapport avec Dieu et dans la proximité de Dieu, se dépouille de toute corruption du coeur ?..." (153)

Ainsi, là où Niederer s'empresse de passer à la *théorie* morale comme ultime purification du message chrétien, Pestalozzi reste éminemment sensible, à propos du phénomène religieux, à l'imbrication étroite du fond de *Selbstsucht* corrompue qui ne cesse de l'animer et de la forme sociale qui ne cesse de le faire participer à la "tromperie politique", et il maintient obstinément que, là comme ailleurs, le passage à la religion "pure" ne peut s'effectuer que dans la mesure où l'homme laisse vivre en lui et hors de lui ces deux composantes du fait religieux. Et lorsqu'il proclame que "le Christianisme" est tout entier moralité", cette affirmation ne saurait être séparée de cette autre : "La superstition fondée sur l'erreur et le fanatisme religieux fondé sur la tromperie sont pourtant essentiellement nécessaires au genre humain aux divers stades de son existence. L'une et l'autre confèrent à la moralité et à la vraie religion dans l'ensemble sa nourriture première" (154). Le malentendu est dès lors flagrant entre un Niederer qui ne cesse de se référer à une Parole première, à un Sens originel de l'humanité, de se mouvoir dans l'univers d'une "théologie", et un Pestalozzi qui, dans toutes les fibres de son discours, de sa réflexion et de son action, veut demeurer un *croquant* d'humanité : "Je saisis le Divin, l'Eternel en pleine liberté, sans lien avec des propositions humaines. Je pensais en moi-même qu'aucune proposition de l'homme mortel, pas même la plus légère, ne peut lier l'Inconditionné, le Divin, l'Eternel..." (155).

Le débat va bien évidemment se cristalliser autour de l'enseignement religieux. Si la religion doit rester en action, soutient Pestalozzi, si elle doit demeurer une morale vivante, il est hors de

question de la boucler d'une façon ou d'une autre par un savoir religieux : "Toute étude du moral ne se transformera absolument jamais en ressort moral" (156). La religion de Pestalozzi, la religion pour Pestalozzi, c'est, en définitive, une façon de se comporter *en éducateur* à l'égard des autres : elle s'exprime et s'éduque essentiellement dans la *praxis* morale. Au contraire, celui qui signe ses articles érudits en invoquant son titre de "professeur de religion à l'institut Pestalozzi" n'aura de cesse qu'il n'ait, dans ce domaine aussi fondamental, fait accoucher Pestalozzi de la théorie dont est grosse sa pratique. Mais en vain, s'il faut en croire ce jugement lourd de sens que prononce Niederer en 1817 sur le christianisme de l'éducateur d'Yverdon : "Sur Pestalozzi, nous sommes d'accord, sauf que - je le reconnais avec douleur - je crois que l'*amour chrétien* habite dans ses écrits, mais qu'il *a habité* en lui. Pour couronner son existence, pour affirmer l'amour chrétien, il lui fallait également, guidé par la marche si singulière de la Providence, s'élever jusqu'à la *foi chrétienne*. *Il ne l'a pas fait* et du même coup, comme tous ceux dont Dieu se retire parce qu'ils rejettent son esprit, il a *sombré dans le personnel, de sorte qu'il se met maintenant à la place de la vérité...*" (157). On trouve ici en germe toutes les invectives à venir de Niederer, jusqu'à l'accusation publique inspirée à Biber dans sa fidèle *Contribution à la biographie de Pestalozzi*, que le vieillard devait recevoir comme un dernier coup au crépuscule de son existence : "Pestalozzi ne se situait pas lui-même au plan chrétien. Il saisissait et saisit encore, comme le prouve indiscutablement son *Chant du Cygne*, le Divin dans sa seule dimension terrestre, l'Eternel dans sa seule dimension temporelle, le Spirituel dans sa seule dimension sensible ; il voulait ainsi aider les hommes et poursuivre des buts d'une hauteur divine avec un sens animal". Et Biber poursuit : "Niederer reconnut l'une et l'autre choses en lui. Intimement persuadé que l'homme ne pouvait être aidé et que l'entreprise éducative de Pestalozzi ne pouvait réussir que dans la mesure où le terrestre lui-même était saisi et traité à partir du Divin, le temporel à partir de l'Eternel, le sensible à partir du Spirituel, il déploya tous ses efforts pour élever Pestalozzi à ce degré de la connaissance, pour l'aider à surmonter sa contradiction religieuse avec lui-même et pour le mettre ainsi en accord avec sa haute et unique destinée. Voilà

l'origine et la vraie nature de son combat avec Pestalozzi..." (158).

Du "Christianisme" de Niederer à la "religion du Christ" de Pestalozzi, il y a, en vérité, toute la distance qui sépare l'Idée de formation élémentaire comprise d'une façon telle que l'homme n'a plus à agir essentiellement en ce monde, d'une *praxis* méthodique où tout reste à la disposition de la force d'auto-réalisation de chacun dans le monde de la condition. Il y a toute la distance qui sépare une humanité posée hors de la réalité des hommes concrets, d'un monde humain dont l'essence ne se distingue pas de la force présente en chaque individu réel de le rendre tel. Il y a, au plan des attitudes, tout le fossé qui se creuse entre l'action égoïstement généreuse d'un homme en direction de ses semblables, et celle qui prend en compte leur liberté essentielle d'adhérer à ce qui est proposé : toute la distance qui sépare l'attitude d'éducation de toutes les autres attitudes humaines.

Une bonne part des débats d'Yverdon vont ainsi se nouer autour de cette divergence fondamentale. C'est le cas, par exemple, des discussions autour de la façon d'enseigner l'Histoire : tandis que Niederer la voit comme un art "d'introduire l'enfant dans la perception immédiate des choses et de leurs lois", "de le guider non pas, comme nous le révèle l'histoire extérieure saisie dans sa seule dimension empirique, de l'erreur à la vérité, mais bien au contraire de la vérité à la vérité toujours plus haute", en un mot, "d'établir l'humain, le spirituel, le lien immédiat de la raison de l'homme avec tout l'Etre et le Devenir qui l'entoure", Pestalozzi ne se départit pas d'une méfiance instinctive à l'endroit du danger corrupteur d'une telle "vision" de l'histoire, et il préfère que le jeune enfant, tant qu'il n'a pas suffisamment aiguïlé son jugement aux réalités du monde présent, se limite à l'étude de la chronologie et de la nomenclature historiques (159). Pestalozzi est tout aussi réticent lorsque son collaborateur le presse de dépasser le point de vue limité de sa "formation de pauvres", et de sa "formation de classe" en général, pour accéder au degré supérieur d'une authentique *Menschenbildung* : l'attachement à son premier projet du Neuhof reste en effet pour lui la garantie que la formation élémentaire ne se détachera pas, sous prétexte d'universalisation, des "circonstances et déterminations

extérieures" qui font que l'individu est ce qu'il est, obstination que Niederer tient pour une "erreur" (160). On rattachera à ce désaccord celui qui s'est développé, à partir de la fatale inspection de 1809, autour du projet d'officialisation de la Méthode : si, fort de la publicité qu'avait faite Fichte à la "Méthode Pestalozzi" dans ses *Discours à la nation allemande*, Niederer ne voyait que des avantages à ce que l'expérience d'Yverdon servît de base à une *Nationalerziehung*, Pestalozzi ne cesse d'insister sur "la limitation décisive de son action" et sur le caractère essentiellement indirect de son influence sur "l'éducation en général" (161).

Il conviendrait enfin de s'interroger sur la manière dont Niederer comprend l'évolution de l'action et de la réflexion de Pestalozzi à partir de son enfance zurichoise : on ne peut s'empêcher, comme Pestalozzi le fit lui-même tandis que son collaborateur travaillait à sa propre biographie, d'ajouter constamment à ses notations, par ailleurs fort suggestives, des remarques rectificatives (162). Les points sensibles demeurent, à côté de l'affirmation toujours surprenante que "Pestalozzi était à l'origine plus religieux et plus chrétien, de même que plus philosophe et plus scientifique qu'il ne le savait lui-même", une appréciation inexacte du sens de l'entreprise du Neuhof et des obstacles qui l'ont entravée (comment peut-on ainsi, sans analyse approfondie, reprocher à Pestalozzi d'avoir alors mêlé le travail et l'enseignement ?), une surprenante "remise en ordre" du texte de l'*Abendstunde* de 1780, réédité dans la *Wochenschrift* de 1807, qui coupe l'oeuvre de sa racine existentielle et circonstancielle au sortir de l'échec du Neuhof pour en faire une déduction théologique, une surestimation de la période de Burgdorf par rapport aux autres périodes, pour autant que Burgdorf fut la grande époque de l'élaboration théorique de la Méthode, et, d'une façon générale, la propension à considérer que Pestalozzi a été possédé, dès l'origine, par l'Idée de l'*Elementarbildung*, alors que toute notre analyse prouve que cette Idée, si elle était bien à l'oeuvre dans sa première démarche, ne s'est dégagée comme telle qu'à la faveur d'une lutte de l'individu Pestalozzi avec l'univers, et d'abord avec son univers (163). Les conceptions de Niederer culminent dans cette aberration qu'il s'agit finalement de distinguer chez Pestalozzi l'Idée de l'individu qui lui fut fidèle

pendant une partie seulement de son existence, Pestalozzi de "l'authentique pestalozzianisme" (164). Or qu'était donc depuis toujours Pestalozzi, et que demeure-t-il donc à nos yeux, "hors de l'esprit de son individualité" ? (165). La partie biographique de son testament d'éducateur, le *Chant du Cygne*, sera l'ultime témoignage que l'oeuvre ne peut absolument pas, au nom même de la vérité de l'Idée de formation élémentaire, être dissociée de l'individu qui l'a produite et ne cesse de la produire.

Pestalozzi laissera donc Niederer et ses semblables, les idéalistes de toute défroque, à leurs rêves d'humanité, pour reprendre son cher chemin de l'expérience (166). Un chemin qui ne perd certes pas la perspective de l'Idée, mais suivra désormais le seul principe de l'induction, qui permet de dégager sûrement et progressivement les moyens concrets de réaliser le grand projet humain. Une démarche qui, si elle demeure fondamentalement au service du reste des hommes, reste non moins fondamentalement pour le plus grand profit de ce service, celle de l'individu Pestalozzi. Une démarche d'homme libre seule capable de produire la liberté. La conception y perdra certes en clarté, mais ne vaut-il pas mieux laisser ses opinions flotter "dans une sorte de pénombre", s'il doit en résulter une lumière plus vive pour autrui ?

TROISIEME PARTIE - CHAPITRE I

1. Voir l'ouvrage de L. Utz : *Niederer und Pestalozzi*, Diss., Metzingen, 1933. On pourra se reporter directement à la correspondance échangée, de 1797 à 1803, entre Niederer et Tobler, et publiée à Genève par Rosette Niederer en 1845.
2. Une liste des publications de Niederer est établie par Utz, *op. cit.*, p. 110-111.
3. *SW XX*, 1-7 (420-2). Voir la remarque significative ajoutée par Niederer sur le manuscrit de la préface projetée pour la nouvelle édition : "Pestalozzi montre ici qu'il exprime non pas ce qui vit toujours en lui, mais de façon habituelle seulement des vues et des sentiments de l'instant. Pestalozzi se présente plus, dans cette préface, devant le tribunal suprême du public qu'il ne lui insuffle confiance en sa propre solidité. Les faits l'ont plus amené à la considération de soi-même qu'à celle de ce qui peut recommander une oeuvre au public. Ce dernier point de vue exige une présentation aussi animée des particularités et des avantages. Montrer comment tout cela s'est formé, les erreurs comme le bon dans la genèse de l'entreprise, tel est le but d'une nouvelle édition" (*SW XX*, 359).
4. *SB V*, 33 ss et *SW XVII A*, 181 ss (270 ss et 317 ss).
5. *SW I*, 283-302 (362-3 et 366) et *SW XIII*, 493-9.
6. *SB VII*, 134₁₇ ss.
7. Sur la création de cette société et sur le rôle joué par Niederer, voir *SW XXI*, 213-6 et 409-12.
8. Cf. la *Neujahrsrede* de 1808 (*SW XXI*, 1-9 et 190-1). Voir également *SW XX*, 338-356 (455) et *XXI*, 207-212 (408-9).
9. Sur cette inspection et ses conséquences pour l'institut d'Yverdon, voir *SW XX*, 424 ss et *XXI*, 396 ss.

10. Am Neujahrstag 1811, SW XXIII, 30₃₂ ss ; Am Neujahrstag 1812, SW XXIII, 175₁₀ ss.
11. SW XXIII, 154₄ ss.
12. Comparer l'attitude de Pestalozzi, maître d'Yverdon, dans sa lettre du 7 mars 1806 à von Türk (SB V, 141-4), avec le "gouvernement" de Niederer (SB VIII, 191₁₈ ss).
13. Ces articles ont été publiés dans un ouvrage en deux volumes sous le titre : Pestalozzische Blätter für Menschen und Volksbildung oder Beiträge zur Kenntnis Pestalozzi's als Menschenbildners und zur Beförderung seiner Entwicklungs- und Unterrichtsweise, Aachen, 1828/9.
14. Pestalozzi a donné sa version des événements dans Meine Lebensschicksale, SW XXVII, 215-344 (445 ss).
15. SB IV, 244₂₃-245₂.
16. SB IV, 250₂₃₋₂₆ ; cf. aussi 169₆₋₇, 226-7, 253₂₃₋₂₄, etc.
17. SB IV, 226₂₉ ss'.
18. Lettre de septembre 1808 à Tobler.
19. Über die Idee der Elementarbildung, SW XXII, 130 ss. Sur le travail de remaniement de Niederer, on lira SW XXII, 471 ss. On comparera utilement le texte de 1810/11 avec les fragments, SW XXII, 3 ss., et avec la version Cotta de 1822, en particulier la Préface, SW XXII, 448 ss.
20. Voir en particulier l'I.A.L.Z., 1804, n° 71 ; 1805, n° 44, 46 et 47 ; 1805, n° 295-6 ; 1806, n° 263, 264 et 265. - Darstellung der Grundsätze der Niedererschen und Krüsischen Anstalten in Iferten, Zürich, 1824. - Pestalozzische Blätter, Aachen 1828/9 (noter en particulier les remarques très critiques dont il accompagne la publication d'un manuscrit demeuré inédit sur la Méthode, que Pestalozzi avait élaboré dès 1800 à l'intention du ministre Stapfer, SW XIII, 503-7). - On pourra également se référer à la recension faite par Niederer de l'article de Henning paru en 1830 dans le Tholuks Literarischer Anzeiger für christliche Theologie und Wissenschaft sur "Pestalozzi, ses instituts d'éducation et ses écrits", ainsi qu'à la lettre écrite par Niederer à Krüsi à propos de la publication par ce dernier de ses "mémoires pédagogiques" en 1840. L'ensemble de ces textes a été publié par E. Dejung dans Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen : Henning und Niederer, Rascher Verlag,

- Zürich, 1944, et dans Pestalozzi im Urteil zweier Mitarbeiter : Krüsi und Niederer, 1839-1840, Morgarten Verlag, Zürich, 1961.
21. Sur le remaniement du Wie Gertrud, les tendances de Niederer et les résistances de Pestalozzi, voir la préface et les remarques qui accompagnent la réédition de l'ouvrage de 1801 dans le tome V de l'édition Cotta (1820), SW XIII, 452 ss. - Parmi les textes qui portent les traces d'une discussion, on citera : Über den Sinn des Gehörs (1803/4), SW XVI, 263-315 et 315-346 (500 ss) ; Auseinandersetzung mit Pfarrer Witte (1805), SW XVII A, 141-176 (312 ss) ; Gutachten über ein Seminar im Kanton Waadt (1806), SW XVIII, 241-300 ; Über Körperbildung (1807), SW XX, 47-64 et 64-68 (366 ss) ; Bericht an die Eltern (1808), SW XXI, 11-87 (307 ss).
 22. Cf. la lettre du 29 janvier 1811 à Nicolovius, SB VII, 198₂₅ ss ; sur le développement de cette réflexion, voir SW XXIII, 443 ss, et notre chapitre suivant.
 - 22 a. La publication du tome XXII de l'Édition Critique nous permet en particulier d'avoir accès à un grand nombre d'esquisses fragmentaires et de reconstituer jusqu'à un certain point, sinon le discours tel qu'il fut effectivement prononcé par Pestalozzi le 30 août 1809, au moins les limites à l'intérieur desquelles il s'était efforcé de maintenir son exposé.
 23. SW XIII, 249 ss et 305 ss ; "Komm und sieh !", SW XIX, 45 ss, SB IV, 210-1, 307-8, etc.
 24. Erklärung über die Grundsätze..., SW XVI, 231 ss ; Über den Sinn des Gehörs, SW XVI, 263 ss et 500 ss (cpr. avec le texte de la Wochenschrift für Menschenbildung, 2. Band, 8-10. Stücke, p. 118-157).
 25. Wochenschrift, 3. Band, p. 141 ss.
 26. Das Wesen der Naturgemässheit in der Erziehung (1812)^o, SW XXIII, 207₂₀ ss.
 27. Cpr. Schwanengesang, SW XXVIII, 66₃₄ ss, 84₃₃ ss, 117₁₆ ss, etc., et les remarques de Niederer sur l'écrit de Pestalozzi Die Methode, SW XIII, 504-507.
 28. SW I, 117₁ ss ; I, 138₃ ss ; I, 273₁ ss ; II, 3₆ ss.

29. *SW* I, 124¹⁴ ss.
30. *SB* III, 72¹⁶ ss.
31. *SB* III, 130²² ss.
32. *SW* XII, 68-9.
33. *SW* XII, 8-9 et 69 ss.
34. *SW* XII, 132-4.
35. *SW* XIII, 249-251.
36. 251³⁴⁻³⁹.
37. *SW* XIII, 305 ss.
38. 312¹³ ss.
39. *Vorrede*, *SW* XV, 347 ss.
40. *Anschauungslehre der Massverhältnisse*, 2. Heft, *Vorrede*, *SW* XV, 239²² ss.
41. *SW* XII, 134³⁻⁴.
42. *Rede an sein Haus, 12. Januar 1818*, *SW* XXV, 265 ss.
43. *SW* XIII, 305¹ ss.
44. 306-9.
45. *SW* XVI, 502-5.
46. 502, § 1.
47. 502, § 2.
48. 502-3.
49. 503-4.
50. 504, § 2.
51. *Intelligenzblatt der J.A.L.Z.*, 1804, n° 71, col. 583-4.
52. 1805, n° 44, col. 369-170 et 389-390.
53. *Wochenschrift*, Bd. 3, 101-2.
54. Fragment d'une lettre de Niederer reproduit par Israel in *Pestalozzi's Bibliographie*, 3. Band, Nachträge zu Seite 14.
55. *Pestalozzi's Erziehungsunternehmung*, I, 374 ss.
56. *SW* XVI, 500-1.
57. Cpr. *SW* XVI, 315²³⁻²⁴ et la correction de Niederer, p. 553.
58. Cpr. 317⁸⁻⁹⁻¹¹⁻¹³⁻¹⁴ et 554-5.
59. Cpr. 317³¹⁻³³ et 555.
60. Cpr. 320¹³⁻¹⁴ et 559.
61. *SW* XVI, 238 ss.
62. *SW* XVI, 165 ss.
63. *Fragment über die Grundlage der Bildung*, *SW* XVI, 3¹ ss.
64. *Über Körperbildung*, *SW* XX, 47-64 et 64-8.

65. 56 ss. Cpr. *Buch der Mütter, Vorrede*, *SW* XV, 347 ss.
66. *SW* XX, 65³⁴ ss.
67. *SB* VII, 198-9.
68. *SW* XXIII, 207²⁰ ss.
69. Cf. le chapitre suivant.
70. *SW* XIII, 504 (104²³).
71. 505-7.
72. 504 (105²⁴).
73. 505 (110¹¹).
74. 506 (112³⁰).
75. *SW* XXVIII, 221 ss.
76. *SW* I, 124-5.
77. *SW* I, 137 ss.
78. *SW* III, 158 ss.
79. 163 ss.
80. *SW* IV, 285-6.
81. 331-3.
82. *SW* X, 135 ss, 186 ss, 253 ss.
83. *SB* III, 299-301.
84. *SW* XII, 45²⁰ ss.
85. *SW* XII, 45-57.
86. 82 ss.
87. *SW* XII, 45³⁵⁻³⁶.
88. *Die Sprache als Fundament der Kultur*, *SW* XIII, 33-47 (*Entwürfe*), 48-54 (*Fragment*) et 395-411 (*variantes*).
89. 53-54.
90. *SW* XIII, 279¹⁴ ss.
91. *SW* XIII, 265.
92. *SW* XIII, 259-281. Sur le *Livre des Mères*, lire en particulier la préface et l'article "*Mit dem Munde reden*", *SW* XV, 347 ss et 381 ss. Sur le *Dictionary* et l'élaboration de l'ouvrage *Der natürliche Schulmeister*, tous deux demeurés inédits, cf. *SW* XV, 509 ss.
93. Cf. *SB* IX, 461 ss ; X, 509 ; XI, 418 ss ; *SW* XXVIII, 339-342.
94. *SW* XXVIII, 94²⁷⁻³⁶.
95. *J.A.L.Z.*, 1804, n° 71, col. 584-5.
96. *Ibid.*, col. 587-8.
97. *Ibid.*, n° 44, col. 397-8.

98. *SW* XIII, 314-5.
 99. Cpr. *SW* XIII, 265 ss et XVI, 164 ss (le fragment date vraisemblablement de la première moitié de 1804, cf. XVI, 440).
 100. Cpr. *SW* XIII, 265¹⁷⁻²⁰ et XVI, 164⁷⁻¹⁰. C'est nous qui soulignons.
 101. Cpr. *SW* XIII, 265³⁴⁻³⁷ et XVI, 164²¹⁻²⁸.
 102. Cpr. *SW* XIII, 266 ss et XVI, 165 ss.
 103. Cpr. *SW* XIII, 278³¹⁻³² et XVI, 173²¹⁻²².
 104. *SW* XVI, 438-440
 105. *SW* XVI, 495-501.
 106. Cpr. *SW* XVI, 548 ss et 315 ss.
 107. *SW* XVI, 503-4.
 108. *SW* XV, 520 ss.
 109. *SW* XX, 338-356.
 110. 342-6.
 111. 346-8.
 112. 348-353.
 113. 353-5.
 114. 329⁹⁻¹⁰ et 353²³⁻²⁶.
 115. *Am Neuhahrstage 1808*, *SW* XXI, 7-9. - *Bericht an die Eltern*, esquisse de Pestalozzi et texte de la *Wochenschrift*, *SW* XXI, 20 ss et 44 ss (lire en particulier les remarques critiques qui accompagneront la réédition du texte de la *Wochenschrift* dans le tome XI de l'édition Cotta, *SW* XXI, 335-7). - *An die Einzige*, *SW* XXI, 137²⁰ ss. - *Sieben Ansprachen*, *SW* XXI, 301¹ ss, etc.
 115 a. *SB* VI, 400 (S. 260³⁴).
 116. *Wochenschrift*, 3. Band, 137 ss.
 117. *Wochenschrift*, 3. Band, 147 ss.
 118. *Prüfung der Classen*, *SW* XXIII, 3¹ ss.
 119. *SW* XXIII, 9¹ ss.
 120. *Unterricht in der Muttersprache*, *SW* XXIII, 103 ss.
 121. *SW* XXIII, 192 ss.
 122. *SW* XXVIII, 84 ss.
 123. *SB* VIII, 341¹¹ ss ; IX, 127⁵ ss ; X, 28²⁶ ss et 494 (où il est fait état d'une sérieuse empoignade entre Pestalozzi et Niederer au sujet de la langue).
 124. Cité in *SW* XVII A, 298.
 125. *SW* XIII, 504-5.
 126. *Darstellung der Grundsätze der Niedererschen und Krllsichen*

- Anstalten in Iferten*, Zürich 1824, p. 24-25.
 127. *Wochenschrift für Menschenbildung*, 1. Band, 15. Stück, p. 229-247 : "Was heisst Methode ?".
 128. p. 232.
 129. p. 233-235.
 130. Cpr. *SW* XIII, 196¹⁵ ss et XVI, 100-101 (voir la définition "organique" que Niederer donne du mécanisme de Pestalozzi, p. 637).
 131. Voir en particulier le texte de 1807 : *Aber wozu ein Blatt für Menschenbildung ?*, *SW* XX, 17 ss.
 132. Comparer les deux parties du texte de 1807 : *Über Körperbildung*, *SW*, 17-64 (Pestalozzi) et 64-68 (Niederer).
 133. Comparer en particulier le texte du *Bericht an die Eltern* tel qu'il fut publié par Niederer dans la *Wochenschrift* de 1808, *SW* XXI, 44 ss, avec les esquisses qui sont de la main de Pestalozzi, *SW* XXI, 13 ss, en prenant en compte les remarques que celui-ci a ajoutées en rééditant le texte de la *Wochenschrift* dans l'édition Cotta de 1823, en particulier la remarque qui concerne l'exposé du sens de la Méthode, *SW* XXI, 336-7.
 134. *Wochenschrift*, Bd. III, 100-1.
 135. 101.
 136. 101-2.
 137. 107.
 138. *I.A.L.Z.*, 1805, n° 44, col. 370.
 139. *Ibid.*, 1805, n° 46, col. 388.
 140. *Ibid.*, col. 390.
 141. "Was heisst Methode", *Wochenschrift*, 1. Band, 15. Stück, p. 232.
 142. *Wochenschrift*, 3. Band, 109-118 (note).
 143. *SW* XII, 57 ss.
 144. *SW* XVII A, 108³⁴⁻³⁸.
 145. *SW* XXVII, 29¹²⁻¹⁴ et XXVIII, 140³⁰ ss.
 146. *Cotta-Ausgabe*; Bd. VIII, 1822, p. 119 ss, et Bd. V, 1820, 1 ss (*SW* XIII, 452-459).
 147. *SW* XIII, 454 ss.
 148. *Cotta-Ausgabe*, Bd. VIII, 119-120.
 149. *I.A.L.Z.*, 1804, n° 71, col. 590.
 150. *Wochenschrift*, 3. Band, 152 ss.
 151. *SW* XII, 151-7.
 152. *SW* XII, 42¹⁰⁻¹⁴.

153. *Ansprachen an die Kinder*, SW XVII A, 13 ss.
154. SW XII, 157₃ et 152₂₃ ss.
155. *An die Einzige* (1808), SW XXI, 174₁₂ ss.
156. SW XVII A, 40₁₇.
157. Cité in SW XVII A, 291.
158. E. Biber : *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzis und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift : "Meine Lebensschicksale u.s.f." nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet, und mit anderweitigen Urkunden belegt*, St. Gallen, 1827, p. 341-2 (cf. SW XXVIII, 482 ss).
159. Cpr. *Über die Idee der Elementarbildung*, Wochenschrift, 3. Band, 95-6 (note), et SW XXI, 14-15, 247₁₅ ss et SW XXVIII, 153₂₁ ss.
160. Sur la discussion autour du rapport entre *Armenbildung* et *Menschenbildung*, voir les différentes versions du texte de la réponse au pasteur Witte (SW XVII A, 143 ss et 312-5), les nombreuses esquisses, tant de la main de Pestalozzi que de celle de Niederer et des deux à la fois, qui devaient servir de base à une biographie du pédagogue (SW XVII A, 190 ss), les longs développements du *Chant du Cygne* sur le lien essentiel entre l'éducation et le milieu social (SW XXVIII, 170 ss), et la dénonciation explicite de "l'erreur" de Pestalozzi dans une introduction inédite de Niederer à la publication, envisagée dans les années 1830, du second *Zehntenblatt*, SW XII, 837.
161. SW XXVII, 51₁₂ ss et SB X, 106-7.
162. *Rechenschaft über mein Thun mit historischen Belegen*, SW XVII A, 181-226 (270 ss). - Voir également les *Pestalozzische Blätter* (1828/9) de Niederer, ainsi que sa recension de l'article de Henning et sa réponse aux mémoires pédagogiques de Krüsi, reproduites dans les deux ouvrages d'E. Dejung cités *supra*, note 20.
163. Voir en particulier E. Dejung, *Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen : Henning und Niederer*, p. 45 ss (Méthode et Christianisme), p. 59 ss (l'appréciation du Neuhof), 70 ss (la grande période de Burgdorf). Le texte de l'*Abendstunde*, où Niederer voit "la première présentation par Pestalozzi de la nature et des contours de sa Méthode", est reproduit dans l'Édition Critique, SW I, 283-302.
164. Dejung, *op. cit.*, p. 50-52 ; *Pestalozzische Blätter*, art. "Pestalozzi", I, 1 ss et 65 ss.

165. SW XVII A, 51₈ ss. - Il est caractéristique que l'interprétation de Pestalozzi par Natorp ait, dans ses différentes périodes, toujours procédé d'une même volonté d'aplatissement de la pensée et de la personnalité de l'éducateur (cf. R. Pippert, *Idealistische Sozialkritik und "Deutscher Weltberuf"*. Paul Natorps Pestalozzi-rezeption in seiner ersten und letzten Interpretation, Weinheim, Berlin & Basel, 1969). Ses critiques modernes de l'école de Marburg n'échappent pas non plus à ce reproche : aucune idéologie, "idéaliste" ou "matérialiste", dans la mesure où elle "oublie" l'*intérêt* dont l'individu Pestalozzi ne prétendait pas se départir en présence de toute théorie, ne peut répondre par elle-même de la démarche de l'éducateur et, encore moins, développer une critique de fond à son endroit.
166. SW XIII, 456-8.

CHAPITRE II

UN ESSAI DE SYSTEMATISATION :

LE CHANT DU CYGNE

Pestalozzi, reprenant en mains ses propres idées, élaborera donc son discours de la Méthode : en 1826 paraît, en treizième tome de l'édition Cotta de ses oeuvres, le *Chant du Cygne (Der Schwanengesang)* (1). L'ouvrage est le point d'aboutissement de la réflexion engagée au lendemain de la publication du *Discours de Lenzburg*, poursuivie en liaison avec les controverses d'Yverdon et nourrie du meilleur de celles-ci (2). Cette réflexion prend encore forme à la faveur d'écrits de circonstances, tels que le *Discours de Pestalozzi à sa maison* du 12 janvier 1818 et les *Letters on early education* rédigées en 1818/9, ainsi qu'à travers une nouvelle et profonde refonte du roman *Léonard et Gertrude* qui ouvre en 1819, sous une forme malheureusement incomplète, l'édition des oeuvres du pédagogue (3) ; cette édition reprend également un certain nombre d'anciens textes de Pestalozzi en y apportant des corrections et des remarques qui méritent

d'être regardées de près (4). On pourra voir dans le *Chant du Cygne* l'oeuvre la plus achevée de l'éducateur, non pas cependant au sens où elle fournirait le dernier mot sur son action : "Ma vie, note-t-il d'entrée, n'a rien produit de total, rien d'achevé ; mon écrit ne peut également rien accomplir de total ni rien d'achevé" (5). Si l'on peut parler d'achèvement, il se situe plutôt dans le fait que l'ouvrage définit, par-delà les ruptures et les débats que nous avons vécus, le mode de collaboration entre l'éducation, la nature et la force autonome de l'homme : "L'*Idée de la formation élémentaire* - ainsi s'ouvre le *Schwanengesang* -, à l'élucidation théorique et pratique de laquelle j'ai consacré la plus grande partie de mes années de maturité, dans une conscience plus ou moins claire de son ampleur, n'est rien d'autre que l'Idée de la conformité à la nature dans le développement et la formation des dispositions et des forces du genre humain" (6).

L'homme se développe selon la nécessité de sa nature
Point de vue du *GEIST*

Le lecteur du *Chant du Cygne* doit en prendre son parti et se laisser une nouvelle fois emporter par un flot tourbillonnant de considérations, gonflé de répétitions, sans cesse coupé de digressions et où Pestalozzi se préoccupe moins que jamais de définitions. L'octogénaire ne s'en cache d'ailleurs pas : parvenu au bord de la tombe, il s'agit désormais pour lui de répéter "jusqu'à en perdre le souffle" quelques vérités "qui lui tiennent principalement à coeur" (7). Il pousse même la lucidité jusqu'à prier son lecteur de l'excuser pour sa façon de répéter très souvent, et pour celle, non moins agaçante, de s'éloigner constamment de la grand-route dans l'intention d'explorer les chemins de traverse (8). Il reste que Pestalozzi ne cesse, selon son propre aveu, de garder les yeux fixés sur "le but" (9). Et l'oeuvre se révèle en fait aussi structurée dans son mouvement général que sont apparues en définitive très organisées l'*Abendstunde* de 1780 et les *Recherches* de 1797. Comprendre le *Chant du Cygne* sera donc essentiellement, comme pour les deux autres textes théoriques de Pestalozzi, en saisir les pulsions.

L'étude du texte de 1780 comme celle de l'écrit de 1797 nous avaient précisément révélé un ressort commun de leur élaboration théorique : c'est parce que l'action de l'éducateur avait rencontré un obstacle fatal pour son propre mouvement - l'échec du Neuhof là-bas et là, le destin de la liberté révolutionnaire - que sa réflexion s'était mise en branle, et son mouvement avait visé, tel celui du serpent en présence de sa proie, à s'enrouler autour de la difficulté, à l'absorber et à l'intégrer finalement à sa substance, en accomplissant du même coup un progrès remarquable dans le sens de la conformité de son action et de sa réflexion d'éducateur à ce qui était voulu à travers elles. L'obstacle est ici, de toute évidence, le débat autour de l'interprétation idéaliste de la Méthode, qui a fini par avoir raison de l'institut d'Yverdon : le prenant une dernière fois à bras le corps, l'auteur du *Chant du Cygne* va s'efforcer d'élaborer, comme il en manifeste le projet dans les premières lignes du texte, sa propre conception de l'Idée de formation élémentaire.

Quel était, une nouvelle fois, le fond du débat ? Ce que Pestalozzi avait fini par récuser, c'était une conception de la Méthode telle que l'individu humain n'aurait plus, pour se réaliser, qu'à *voir* le fond de sa nature universelle, alors qu'il n'avait jamais été question, pour l'éducateur, que d'action et de pouvoir effectif de l'homme sur sa propre nature. Le point critique se situait dans la conception même de la nature humaine, que Niederer idéalisait indûment aux yeux de son contradicteur en posant l'existence d'un type humain universel dans lequel chaque individu concret aurait à se reconnaître, en sa matière comme en sa forme, pour se réaliser. Si l'éducateur d'Yverdon ne perdait assurément pas de vue la perspective d'une telle universalité humaine, qu'exprimait en un certain sens la Méthode, il ne voyait la garantie que cette universalité ne s'établisse pas au détriment des hommes concrets que dans la reconnaissance d'une particularité tout aussi essentielle de l'individu, pétrie de "circonstances", de "situation", de "condition". C'était en particulier, pour l'oeuvre d'éducation, la seule garantie qu'elle se développe dans le sens de ce qui était voulu depuis l'origine par Pestalozzi à travers elle : l'éveil et le soutien d'une volonté réelle d'autonomie en chacun à partir de ce qu'il est,

Le *Chant du Cygne* va donc poser d'entrée une nouvelle fois la grande question qui s'est toujours levée aux moments les plus critiques de l'action et de la réflexion de l'éducateur : "Qu'est-ce que la nature humaine ?" (10). Et la réponse s'articulera autour des trois axes que nous venons d'évoquer : la nature humaine a une structure universelle ; mais elle n'est pas compréhensible non plus hors de son enracinement dans la particularité la plus irréductible ; à l'éducateur revient finalement la tâche de la développer en chacun dans son universalité à partir de ce qu'il est. Les trois grandes divisions du texte développeront ainsi ces trois propositions :

- 1) la marche de la nature "repose sur des lois éternelles et immuables qui existent dans l'être même de chaque force humaine prise en particulier et sont liées en chacune d'elle à une tendance inextinguible à se développer" ; c'est, pris sur la totalité de la nature humaine, le point de vue de la "forme", ou, pour reprendre le vocabulaire de Pestalozzi, celui de l'Esprit ou *Geist* (11) ;
- 2) aussi fondamentale pour la compréhension de la nature humaine sera "la reconnaissance de la distinction entre les *moyens de développement*, toujours égaux à eux-mêmes et émanant des lois éternelles, des forces humaines fondamentales, et les moyens de mise en oeuvre et d'ajustement que nécessite l'*application* des forces formées de développement", ces derniers moyens étant dans leur ensemble "aussi différents que les objets du monde à la connaissance et à l'utilisation desquels nos forces sont appliquées, et que les situations et les circonstances des individus qui veulent et doivent appliquer ces forces formées" ; c'est, pris sur la totalité de la nature humaine, le point de vue de la matière, ou, selon le terme utilisé par Pestalozzi, celui de l'existence ou *Leben* (12) ;
- 3) la contradiction des deux points de vue précédents ne sera surmontée que dans la perspective d'un "point de vue général englobant la totalité de l'essence intérieure de l'Idée de formation élémentaire", celui qui donne précisément à l'homme, sur tous les autres êtres de la nature, le privilège de prendre la mesure du *fait* de sa nature universelle et du *fait* de sa sensibilité essentielle, et de dégager de la mise en oeuvre de ces deux éléments le sens spécifiquement humain de la démarche éducative ; c'est le point de vue de l'*Erziehung*, celui de l'Idée de la formation élémentaire qui, à la fin comme au

début, "n'est rien d'autre que l'Idée de la conformité à la nature dans le développement (universel) et la formation (particulière) des dispositions et des forces du genre humain" (13).

Cette triple distinction n'a pas attendu le texte de 1826 pour se dégager dans la réflexion de Pestalozzi. On la trouve ainsi de la façon la plus nette dans le *Discours de Pestalozzi à sa mat-son* du 12 janvier 1818, où l'éducateur, tout brûlant du désir de réconciliation avec les amis d'hier, lance l'appel suivant :

"Regarde autour de toi, regarde de près autour de toi ! Considère l'homme dans toute l'ampleur de son développement ! Vois, *il croît, il est formé, il est éduqué* (*er wächst, er wird gebildet, er wird erzogen*). Il *croît* par sa propre force, il croît par la force de son être essentiel lui-même. Il est *formé* par le hasard, par le fortuit qui existe dans sa situation, dans ses circonstances et dans sa condition.

Il est *éduqué* par l'art et la volonté de l'homme. La *croissance* de l'homme et de ses forces est l'affaire de Dieu. Elle se produit selon les lois divines éternelles. La *formation* de l'homme est fortuite et dépendante des conditions changeantes où l'homme se trouve. L'éducation de l'homme est *morale*. Elle est un résultat de la liberté de la volonté humaine pour autant qu'elle a de l'influence sur le développement de ses forces et dispositions.

Par la *croissance* de ses dispositions et forces, l'homme est un résultat des lois divines éternelles qui reposent en lui-même.

Par sa *formation*, il est un résultat de l'influence que les circonstances et les conditions fortuites ont sur la liberté et la pureté de la croissance de ses forces.

Par son *éducation*, il est un résultat de l'influence que la volonté morale de l'homme a sur la liberté et la pureté de ses forces.

Divine et éternelle est en elle-même dans l'homme la loi de sa croissance.

Terrestre et sensible est en elle-même l'influence de sa formation.

Fortuite et incertaine est en elle-même l'influence de son éducation.

La formation et l'éducation de l'homme sont à considérer essentiellement comme une collaboration accompagnant la tendance au développement intérieure aux forces humaines. L'influence de la formation *peut* être

mise en accord avec les lois éternelles du développement des forces humaines. L'éducation *doit* être mise en accord avec celles-ci..." (14).

Wachstum, Bildung, Erziehung : ces trois mots recouvrent en vérité les trois grandes divisions du *Chant du Cygne* et rejoignent la distinction capitale, établie dès les premières lignes de l'introduction, entre le développement (*Entfaltung*) et la formation (*Ausbildung*) des forces et dispositions humaines d'une part, et d'autre part entre l'une comme l'autre et "l'essence intérieure de la formation élémentaire", qui est l'*Erziehung* à proprement parler. Le texte de 1818 révèle en outre jusqu'à quel point les trois perspectives s'imbriquent étroitement et comment elles se déterminent l'une par rapport aux deux autres. On ne s'étonnera donc pas de voir, dans l'ouvrage de 1826, le thème du *Leben* et celui de l'*Erziehung* poindre dès le développement sur le *Geist*, puis la partie consacrée au rapport du développement des forces humaines à l'existence fortuite des intéressés inclure les acquis de la première partie et faire déjà signe vers le dépassement de la troisième, enfin le développement final se situer constamment par rapport aux deux premiers. C'est très exactement le mouvement dialectique que nous avons découvert à l'oeuvre dans les *Recherches* de 1797 : plus d'une formule du *Chant du Cygne* comme la façon, dans le texte de 1818, de qualifier l'éducation de *sittlich* ne laissent d'ailleurs aucun doute sur la similitude des deux démarches.

La première partie, qui s'attache à analyser le développement de la nature humaine dans ses structures universelles, est menée énergiquement (15). La raison en est sans doute que Pestalozzi peut renvoyer ici son lecteur aux acquis de l'élaboration de la Méthode dans les trois domaines qui avaient été définis dès le *Wie Gertrud* : celui du coeur, celui de l'esprit et celui de la main. Chemin faisant cependant, l'éducateur est amené à mettre l'accent sur certains points, dans la mesure où ceux-ci lui apparaissent désormais, au sortir des discussions d'Yverdon, plus essentiels que jamais pour le destin de ses convictions.

Il en va ainsi de la distinction et de l'équilibre que Pestalozzi veut absolument maintenir entre les trois manifestations

de la force une de l'homme. C'est le sens de l'introduction du concept de *Gemeinkraft* (16). L'élaboration de ce concept, dont était en vérité grosse toute la Méthode, s'est engagée en fait au lendemain même de la publication du *Discours de Lenzburg*, lorsque le pédagogue s'est efforcé de saisir les divers éléments mis en oeuvre par le processus méthodique "dans l'unité de leur corrélation mutuelle" en vue de les rapporter au "centre commun de développement de notre nature dont ils émanent tous" (17). Le concept de *Gemeinkraft* fait précisément pièce à celui de *Geist* dont *Niederer* s'était unilatéralement servi pour "comprendre", dans tous les sens du terme, la force de l'homme : il a l'avantage de maintenir, dans la perspective de l'universalité (*Gemein-*), le primat du pouvoir (*-Kraft*) sur le savoir. On ne sera pas surpris de voir apparaître le même terme au milieu des disputes d'Yverdon, lorsque Pestalozzi en appelle, pour le salut de l'institution et de ce qu'elle représente aux yeux des hommes, à l'unité toujours à faire dans le respect absolu des convictions de chacun : tant il est vrai que la façon de comprendre la Méthode est indissociable de l'attitude des hommes chargés de la mettre en pratique (18).

On notera au passage que les caractéristiques de la *Gemeinkraft*, telles qu'elles sont énoncées dans les premières pages du *Chant du Cygne*, recouvrent mot pour mot celles qui qualifient "l'état moral" dans les *Recherches* de 1797 (19). Cette force est liée à la capacité que nous gardons, par rapport à notre propre nature, de "soumettre notre chair et notre sang à notre esprit" ; sa nécessaire expression en des "lois éternelles, indélébiles et immuables" ne l'empêche pas d'être d'abord sensible au sentiment (*Gefühl*) ; elle sera donc, comme la moralité, fondamentalement *individuelle*, et elle devra également renoncer une fois pour toutes à s'installer en ce monde dans la pureté de sa notion, dans la mesure où l'équilibre de ses trois composantes ne sera jamais parfaitement acquis et restera toujours à réaliser pour l'individu. Elle se manifeste effectivement dans l'utilisation (*Gebrauch*) de la triple capacité qui sommeille en elle, pour autant que chacune d'elles donne lieu à une action de fait (*Thatsache*). Sa dimension sociale apparaît également dans l'entrée en jeu immédiate de "l'égoïsme privé d'amour" (*lieblose Selbstsucht*) qui guette le moindre relâchement de

l'équilibre des trois forces pour précipiter l'homme dans les pièges de la fatale unilatéralité (*Einseitigkeit*), qu'il s'agisse de celle de l'esprit, de celle du coeur ou de celle de l'action technique... L'ennemi à débusquer sans relâche demeure le "discours sur", le "bavardage à propos de", le "verbal inculcation of opinions on", le mot qui se substitue à l'action : "L'homme, titre ainsi un paragraphe de la troisième version de *Léonard et Gertrude*, vit dans les forces et par les actes. Les *mots* au service des forces et des actes *aident* l'existence humaine. Les *forces* et les *actes* au service des mots desservent l'existence humaine" (20).

Dans l'analyse des trois ordres à laquelle procède ensuite le *Chant du Cygne*, on ne s'étonnera pas de voir figurer en tête l'ordre du coeur (21). "Amour et foi", "moralité et religiosité" sont associées, dès la première ligne et pour toujours dans le texte, à la base du développement de notre "vie morale" (22). Tout se joue, à l'origine, dans le besoin du tout jeune enfant : c'est dans la façon dont la mère d'abord saura y répondre, en évitant tout autant de le laisser à son insatisfaction que de le submerger de satisfaction, que l'enfant accèdera paisiblement à la maîtrise de son propre désir (23). La perspective de cette fin, inscrite dans la nature même de l'enfant, va impliquer que la mère ne se laisse pas mouvoir par son seul instinct, mais qu'elle domine sa propre relation "en esprit et en coeur", afin de ne pas empêcher que "l'amour sensible et la foi sensible en la mère" se transforme en un premier temps chez l'enfant en "un amour humain et une foi humaine", qui s'exprimera dans la relation au père et aux frères et soeurs, puis s'épanouisse, à la faveur d'un élargissement progressif des rapports humains de l'enfant, en "une foi chrétienne véritable et un amour chrétien véritable" (24).

Ce schéma reprend l'analyse des deux derniers chapitres du *Wie Gertrud* de 1801, qui traitent successivement du développement des germes moraux en tant que tels jusqu'à la naissance de la *Selbstkraft* de l'enfant qui lui fait dire : "je n'ai plus besoin de ma mère", puis de la même perspective "sous un angle religieux" (25). Le texte de 1826 mène de front le développement du germe moral et du germe religieux, mais on aurait le plus grand tort de tenir cette évolution comme un processus naturel qui porte inmanquablement l'enfant

vers son but. Comme le marqueront bien les *Letters on early education*, la réalisation de la fin autonome de l'enfant va essentiellement dépendre, chez la mère et chez tous ceux qui auront à s'occuper de lui, d'un *art d'aimer* qui, pour être enraciné dans l'instinct, s'élaborera jusqu'à un certain point en opposition à ce mouvement naturel : le *maternal love* est appelé à se maîtriser en un *thinking love*, capable de pratiquer tôt le *selfdenial* pour le plus grand bien de l'intéressé (26). Le développement linéaire de la vie morale, tel qu'il est exposé dans cette première analyse du *Chant du Cygne*, ne doit donc pas nous dissimuler les ruptures qu'il recèle, ni surtout nous empêcher de voir le coin qui s'enfonce déjà, à l'intérieur même de la relation humaine la plus naturelle, entre l'amour instinctif et la même relation lestée de *foi en l'autre*, avec tout ce qu'implique cette perspective *autre* : il faudra attendre le troisième mouvement du *Chant du Cygne* - ou il suffit simplement de se reporter aux analyses correspondantes des *Recherches* - pour mesurer, dans la seule aire des rapports humains, toute la profondeur du jeu dialectique entre l'élément de *Liebe* et l'élément de *Glaube* dans la perspective d'une *Selbstsucht* animale sans cesse menaçante (27).

L'analyse du développement naturel des fondements de la "vie intellectuelle" n'est pas non plus aussi claire qu'il y paraît à première lecture (28). La pénombre se maintient en particulier autour de la notion de *Geist*, qui s'applique tout à la fois au mécanisme strictement naturel de l'entendement humain par lequel l'expérience sensible se transforme en connaissance, puis en mot, et à la signification que prend ce processus de fait dans l'ensemble du développement de la forme d'humanité, dite aussi *Geist*, qui se manifeste aussi à travers les deux autres composantes (29). On songe ici à la distinction kantienne entre *Verstand* et *Vernunft*, mais Pestalozzi, en conservant le même terme pour les deux démarches, fait l'économie de la question que l'auteur de la *Kritik der reinen Vernunft* n'évite pas, celle de savoir quelle raison exerce en réalité une telle critique. En écrivant *Geist*, l'auteur du *Chant du Cygne* en appelle tout autant à une forme achevée de l'humanité dans la raison qu'à la mise en oeuvre effective de cette forme dans le développement de fait des facultés intellectuelles : il fait signe, en définitive, vers un *pouvoir de raison* présent au coeur de l'être sensible de l'homme,

vers une *Geisteskraft* qui, parce qu'il ne s'agit précisément que d'une capacité de, appelle une *Geistesbildung* (30). Ce qui est en jeu, c'est, en dernière analyse, la *Selbstkraft* de l'individu dans son expression intellectuelle.

L'attachement à l'*Anschauung*, avec le poids de résiduel for-
tuit qu'elle maintient en toute connaissance, va précisément offrir à la *Geisteskraft* la garantie de son développement autonome en cha-
cun à partir de ce qui est et de ce qu'il est avant même qu'il en ait eu l'idée (31). L'analyse du développement de la *Sprachkraft* à travers les lois d'apprentissage de la langue maternelle et celles de l'acquisition des langues étrangères, occupe déjà ici la majeure partie de l'exposé : tant il est vrai que le langage est, pour Pestalozzi, le vrai milieu de réalisation de la raison à partir du donné sensible (32). Quant au développement de la *Denkkraft* proprement dite, la distinction que Pestalozzi marque entre le cheminement de l'intelligence en tant que telle et la considération des *moyens* qui permettront à la force intellectuelle de "s'élever jusqu'à la force humaine formée du jugement", nous replonge au centre du grand débat d'Yverdon, et l'évocation de Burgdorf, où la préoccupation du nombre et de la forme avait fini par évincer la recherche des "moyens extérieurs" seuls capables de donner réalité à l'une comme à l'autre, est assurément à sa place ici (33).

C'est précisément cette recherche des moyens aptes à "repré-
senter extérieurement les produits de l'esprit humain", et aussi à "procurer aux mouvements du coeur humain succès et efficacité exté-
rieurs", qui va constituer le ressort du développement des fondements du savoir-faire (*Kunst*), troisième composante de la *Gemeinkraft* (34). La distinction posée d'entrée entre le fondement "intérieur", "spirituel", et le fondement "extérieur", "physique", du savoir-faire marque bien que la *Kunst*, loin d'être une simple affaire mécanique, plonge en vérité ses racines jusque dans l'âme humaine et manifeste son pouvoir essentiel de transformer le monde environnant (35). Le lien ne saurait donc être rompu entre les exercices mécaniques des sens, des membres et du corps en général, et "l'esprit" de tels exercices, qui réside en définitive dans l'aptitude formée des mouvements corporels à se développer d'eux-mêmes en chaque individu : la

gymnastique élémentaire sera l'expression physique de la force autonome que nous avons vue à l'oeuvre au plan moral et au plan intellectuel (36).

Mais la *Kunst*, qui obéit ainsi aux "lois éternelles et im-
muables" du développement de la force autonome, implique aussi une dimension absente des deux autres expressions de cette force en elles-mêmes. Ce n'est pas un hasard en effet, si l'on voit apparaître ici le thème de l'*application* de la force à la "disparité des situations et des conditions" (37). Autant le développement des fon-
dements de la vie morale et celui des fondements de la vie intellec-
tuelle peuvent, en tant que tels, s'opérer en dehors du monde réel et de ses aléas, autant la mise en oeuvre de la *Kunstkraft* oblige immédiatement l'individu à prendre en compte sa situation extérieure, à commencer par celle de son propre corps (38). Le développement de la *Kunst*, dans son sens restreint de gymnastique élémentaire comme dans celui, plus large, d'aptitude de la force autonome en général à se déployer en ce monde des réalités, et, plus profondément encore, comme expression de la capacité de l'homme à agir en éducateur sur sa propre humanité, va donc s'appuyer sur "deux fondements différents en leur essence" : celui de l'ordre universel de la nature et celui de sa réalisation tout aussi essentiellement particulière en rapport avec la condition et la situation des individus (39). Deux fondements qu'il est, au nom même de la *Kunst* et de tout ce qu'elle représente pour l'homme, hors de propos de réduire à un seul, comme l'avait fait Niederer dans son "complément" au texte de 1807 sur la formation du corps.

On retrouve ici le rôle central du corps comme expression du pouvoir de l'homme sur la nature en même temps que comme manifesta-
tion de la limitation de fait imposée par la nature à ce pouvoir. C'est Jakob compris au sortir du rêve éducatif de son père. La maî-
trise par l'enfant de son propre corps, à travers la justesse, la force et l'élégance de chacun de ses mouvements, sera ainsi l'expres-
sion la plus sensible de sa "liberté autonome dans la représentation de ses formes et de ses aptitudes" (40). Comme l'écrit encore l'auteur de *Méthode théorique et pratique* à propos de l'éducation physique élé-
mentaire : "Le développement de ces facultés a pour point de départ

le mouvement. Employé de manière à rendre les membres plus légers, plus souples, plus capables de triompher des obstacles physiques, le mouvement augmente la force ; employé comme expression harmonieuse de la mesure, il donne l'aisance et la grâce ; dirigé en connaissance de cause et vers un but, il donne l'adresse et la dextérité" (41). Ce sera également vrai dans le domaine de l'intelligence et dans celui du coeur : le véritable intellectuel, l'homme authentiquement moral sera celui qui fera la preuve de son savoir-faire dans le concret des situations. Le but dernier demeure l'autonomie réelle et active de l'individu, corps et âme : "De la même manière que l'enfant s'élève lui-même à l'indépendance morale et intellectuelle, il parvient aussi par des progrès non interrompus et par l'usage étendu de ses forces corporelles à l'indépendance dans la vie physique, positive et civile. Ce n'est pas en partant d'un cercle borné, où il ne pourrait que se rétrécir, c'est en s'élevant du point central de son être qu'il étend dans toutes les directions son activité aussi loin que ses forces peuvent atteindre" (42).

A l'apprentissage de la force du coup d'oeil et de l'assurance de la main, Pestalozzi rattache, comme il le faisait déjà dans son écrit *Über Körperbildung*, la formation des "dispositions qui sont nécessaires à la vie familiale et à la vie civile", et en particulier la formation de la capacité d'exercer un métier (*Berufskraft*), comprise comme une application de la *Kunstkraft* "adaptée à la situation et à la condition de chaque individu" (43). Le métier, et singulièrement le métier industriel, s'inscrit en effet dans le mouvement du pouvoir de transformation de la nature inscrit au centre de l'homme. Bien plus, il est la mise en oeuvre intégrale de ce pouvoir non seulement dans ses dimensions intérieures (morale, intellectuelle et, jusqu'à un certain point, physique), mais encore dans sa dimension franchement extérieure, celle du milieu familial et de la vie sociale. Ce thème, simplement évoqué dans cette première partie du *Chant du Cygne* qui ne veut avoir affaire qu'aux "lois éternelles et immuables" du développement des forces fondamentales de l'homme, prendra toute son ampleur lorsque l'accent sera mis principalement sur les réalisations particulières de ce processus universel.

Pestalozzi conclut son premier parcours en rappelant la

nécessité d'un équilibre permanent entre les forces morales, intellectuelles et physiques de notre race et y voyant "le haut témoignage du développement authentique de la *Gemeinkraft* de notre nature" (44). Ce principe sacré est encore confirmé, malgré les apparences, par cet étrange paragraphe où Pestalozzi avance qu'un homme peut toucher les limites de l'égarement dans les sommets de l'esprit, dans l'aveuglement de l'action ou dans le mépris de ses devoirs : s'il n'a pas perdu la foi en Dieu et l'amour du prochain, il a toutes les chances de retrouver le chemin du salut, alors que celui qui vit les mêmes aberrations dans l'endurcissement de son coeur, se condamne à ne pas trouver le repos (45). La foi ainsi invoquée dans son lien avec l'amour n'est au fond, "à parler humainement", que l'expression la plus profonde de la capacité que garde l'homme, au pire de son égarement et de sa misère, de se régénérer fondamentalement. L'équilibre entre les trois forces de l'homme, loin de s'engloutir dans une telle démarche, ne peut que trouver en elle la voie de sa propre restauration, dans la mesure où le croyant, dès qu'il reprend pied dans le monde humain (qu'il n'a en vérité jamais quitté), ne peut que se trouver face à l'exigence d'une compréhension pratique de sa propre foi, d'une réalisation morale de sa démarche religieuse.

La charge qui suit contre le *Massamensch*, contre l'individu pris au piège du corps social, de l'ordre, de la clique et de la secte, n'est pas sans rapport étroit avec le ressort fondamentalement subjectif du salut par la foi (46). La "force commune" ainsi produite n'est en effet, pour Pestalozzi, qu'illusoire, et cette adhésion prématurée à une totalité à laquelle l'individu s'abandonne plus qu'il ne la maîtrise, est en tout cas diamétralement opposée à l'authentique *Gemeinkraft*, qui met précisément en oeuvre la capacité présente en chacun d'organiser l'univers social d'une façon telle que ce soit dans le même temps son univers. S'il peut et doit y avoir conjonction de telles forces individuelles, celle-ci ne peut s'opérer que par-delà l'opposition sans issue entre l'homme particulier et ses avatars sociaux. Pestalozzi récuse ainsi d'un coup tous les fanatismes sociaux, qu'ils soient de nature religieuse ou politique, dont il met au jour le ressort secret : un impérialisme intellectuel qui compense sa fragilité réelle par une emprise physique, et se garde de tenir compte de l'adhésion effective de chacun à ce

qu'on fait semblant de lui proposer (47). Le roman de 1818/9 exprime positivement l'exigence ainsi posée à tous ceux qui ont en charge les rapports humains : "La véritable sollicitude pour les hommes est individuelle ; que les dieux s'occupent de la totalité, que les dieux s'occupent du monde ! La sollicitude de l'homme pour l'homme est une sollicitude individuelle, et le Christianisme est la sanctification de cette sollicitude individuelle..." (48). Nous aurons maintes occasions de voir ce thème repris, renforcé et illustré dans la suite du texte de 1826.

Ainsi se trouve cernée, au terme du premier cercle parcouru par le *Chant du Cygne*, la forme universelle de la nature humaine. Celle-ci possède d'entrée en elle-même tout ce qu'il faut pour s'accomplir en tous et en chacun : "c'est *en* toi, comme l'écrivit Schiller, tu le produis éternellement". Mais tandis que le poète-philosophe pense à un processus idéal, le pédagogue n'accepte pas de détacher son regard du point central où la force autonome, tout à la fois, est saisie dans sa racine sensible, prend conscience de son pouvoir dans sa dimension intellectuelle, se réalise enfin dans son application pratique à l'intérieur de ce monde. Car ce n'est pas tout d'appeler au sentiment de liberté en chacun, ni de proclamer la liberté universelle de l'homme : il faut encore que chacun puisse se rendre *hic et nunc* effectivement libre. Or ce serait une erreur, fatale pour le destin de la liberté elle-même, que de croire que les conditions de sa réalisation sont données dans le prolongement direct du développement spontané de la force autonome : il faut encore compter avec le monde aléatoire des circonstances et des situations particulières. Le point de vue des lois éternelles et immuables du développement (*Entfaltung*) de la force autonome de l'homme doit être ainsi complété par celui de leur application (*Anwendung*) au concret des conditions diverses. La considération de l'*Idée* de formation élémentaire doit céder la place à l'interrogation sur les *moyens* qui permettront à cette *Idée* de se réaliser dans le monde des particularités : "Je poursuis mon chemin et saisis maintenant l'*Idée* de formation élémentaire en prenant en considération toute l'étendue des prétentions de ses moyens d'enseignement (*Unterrichtsmittel*)..." (49).

L'homme se forme au gré des circonstances et des situations
Point de vue du LEBEN

Ce n'est pas le tout de dire en effet que les réalités concrètes que nous désignons du nom commun d'arbre se développent selon des lois qui garantissent l'universalité de leur forme, il faut encore compter avec l'ensemble des conditions particulières de la "nature morte" qui peuvent diversement favoriser, entraver et même compromettre chacune des réalisations vivantes de l'idée d'arbre. Jakob. Ainsi en va-t-il de la nature humaine : si l'immutabilité des lois de son développement garantit son essence universelle, il faut immédiatement ajouter, précise Pestalozzi dans l'édition Cotta du *Wie Gertrud*, que "du point de vue des modifications à l'intérieur desquelles ont lieu les applications de ses lois à chaque individu et à chaque cas individuel, sa vérité laissée à elle-même n'est pas suffisante ni satisfaisante pour notre race. La vérité positive de la situation et des circonstances de chaque individu et de chaque cas individuel prétend, en vertu des mêmes lois éternelles, tout autant au droit à la nécessité que les lois générales de la nature humaine elles-mêmes ; il s'ensuit que la prétention à la nécessité des deux types de lois doit être mise en harmonie si les unes et les autres veulent agir de façon satisfaisante sur notre race. Le fortuit (*das Zufällige*) est, par son existence et dans ses conséquences, aussi nécessaire que l'éternel et l'immuable (*das Ewige und Unveränderliche*) lui-même..." (50). Si, donc, la nature humaine se développe selon un ordre nécessaire, elle entretient également, aux yeux de Pestalozzi, un rapport non moins fondamental avec un hasard essentiel.

Ce jeu du hasard et de la nécessité formait déjà, comme nous avons eu l'occasion de le montrer, la trame des *Recherches* de 1797. La possibilité, désormais reconnue à l'homme, de mettre en oeuvre une force capable d'orienter le donné fortuit dans le sens de ce qui doit être pour lui présuppose en effet que tout soit loin d'être joué en ce monde et qu'il ne cesse pas d'avoir à compter avec une marge d'incertitude, précisément apte à provoquer l'initiative humaine. En

d'autres termes, si la nature guide nécessairement l'homme vers sa fin, celle-ci ne se réalise effectivement qu'à la mesure du choix laissé à l'intéressé d'orienter le donné humain dans le sens de ce qui est le meilleur aussi pour lui : "*Ma race*", note Pestalozzi en marge du grand texte, ne deviendra humanité qu'à la mesure de ce qu'elle fait d'elle-même. C'est pourquoi la nature ne peut me contraindre, avec la loi de sa toute-puissance, à ne pas lever la tête dans les airs, à ne pas dérober son aile à l'oiseau scintillant, etc." (51). "Mélange de hasard et de liberté", tel apparaît le destin de l'existence humaine sur cette terre (52). S'il y a bien une finalité de la nature, cette finalité garde un caractère de *fait* dans la perspective de la réalisation de la liberté de chacun à partir de ce qui est : aucune instance suprême, aucun savoir préétabli de la vérité et du droit ne saurait désormais dégager l'homme de sa responsabilité eu égard à sa volonté concrète de réalisation de la vérité et du droit. En définitive, l'humanité n'a de sens en fait qu'à la mesure de la liberté laissée à chacun de l'orienter vers ce qui est le meilleur pour lui en même temps que pour ses semblables.

Cette "nécessité du fortuit" se manifeste, dans la pratique pédagogique des instituts, à travers le conseil réitéré aux maîtres de ne s'avancer au devant des enfants avec aucun esprit de système, mais d'être essentiellement attentif à la façon dont la nature accomplit sa marche en chacun, dans l'idée que le mouvement ira bien une nouvelle fois dans le sens observé jusqu'ici : ce qui implique que la Méthode puisse connaître des échecs (53). Dès ses premiers essais de systématisation de l'expérience, Pestalozzi établit une différence entre son "essence immuable" et ses manifestations extérieures "infiniment diverses", pour autant qu'elle "doit exister pour les hommes dans la diversité de leurs situations et leurs conditions comme quelque chose qui leur soit réellement profitable et réellement applicable" (54). La haute conscience que le pédagogue a de sa mission n'est jamais dissociée non plus, dans ses exposés autobiographiques, de la prise en compte et de l'analyse des conditions historiques qui ont pu favoriser ou entraver le développement de son Idée à la faveur de ses diverses entreprises : Pestalozzi ne cesse d'être celui qui se fraie péniblement son chemin à travers "la fange de ce monde".

Cette nécessité de distinguer, à l'intérieur de la Méthode, le point de vue de son universalité de celui de ses applications particulières va désormais s'imposer, à travers le débat d'Yverdon, comme un thème central de la réflexion de Pestalozzi. A une façon de comprendre l'Idée de formation élémentaire telle que l'enfant n'a plus en mains les moyens concrets de se rendre autonome dans tous les domaines, va répondre, chez le contradicteur de Niederer, l'exigence réitérée d'une "séparation des moyens de développement (*Entfaltungsmittel*) de nos forces et dispositions des moyens de formation (*Bildungsmittel*) des dispositions qui sont à la base de l'application de ces forces, en tant que besoin essentiel de leur détermination", en même temps que la nécessité d'une "subordination essentielle aux efforts pour le développement des forces de ceux pour la formation de leurs capacités d'application". Et Pestalozzi poursuit dans sa préface rectificative à la réédition du texte de la *Lenzburger Rede* : "La Méthode doit exiger cela. Sans reconnaissance de la vérité de ce point de vue n'est pensable aucune organisation psychologique des moyens de formation et d'enseignement de notre race, aussi peu que ne peut être ouverte, sans orientation des moyens de formation et d'enseignement de notre race dans le sens de la formation autonome et satisfaisante de chaque force humaine prise en particulier, la voie sacrée et éternelle qui est en mesure de conduire à l'harmonie de nos forces et à leur équilibre entre elles, faute de quoi n'est pensable absolument aucun progrès général en vue de garantir par l'éducation la satisfaction morale, familiale et sociale fondamentale de notre race..." (55). On voit ici développé dans toute l'ampleur de ses conséquences l'enjeu de la position et de la non position d'une telle distinction (56).

La reconnaissance du principe de "la distinction entre les *moyens de développement* des forces fondamentales de l'homme, toujours égaux à eux-mêmes et émanant de lois éternelles, et les moyens d'exercice et d'ajustement aux connaissances et dispositions que nécessite l'*application* des forces de développement une fois formées", va constituer l'axe du second périple de Pestalozzi dans le *Chant du Cygne* (57). Ces moyens d'application étant, enchaîne-t-il, "aussi divers que les objets du monde à la connaissance et à l'utilisation desquels nos forces sont appliquées", et que "la situation et les

circonstances des individus qui veulent et doivent appliquer ces forces formées", ce sera la tâche de la formation élémentaire que "de réduire les conséquences de l'influence perturbante de cette *diversité* par l'influence *prépondérante* des moyens de développement, éternellement égaux à eux-mêmes, de nos forces, de surborder, dans ce but ultime, les moyens d'application de nos forces à ceux de leur développement et de rendre les premiers dépendants des seconds". Et Pestalozzi conclut ainsi le développement d'introduction à la seconde partie de son ouvrage : "Elle le fera principalement dans la mesure où, dans toute l'ampleur des moyens de développement et d'application de nos forces, elle *cherchera* à ce que l'enfant, sous sa conduite, *accomplisse de façon achevée* chaque pas avant de s'exercer au suivant. C'est ainsi qu'elle produira, par la conjonction des deux démarches, tant par les *exercices de développement* des forces que par leurs *exercices d'application*, un désir spirituel d'accomplissement chez l'enfant, qui n'est pas seulement approprié à mettre en harmonie la plus intime l'effet des moyens élémentaires de développement des forces avec ceux de la formation de leurs capacités d'application, mais encore à rendre d'une façon générale habituel pour lui, dans toutes les actions de l'existence, le désir d'accomplissement (*das Streben nach Vollendung*)" (58).

C'est tout à fait logiquement que Pestalozzi lie à ce dépassement de la contradiction entre les deux principes d'*Entfaltung* et d'*Anwendung* dans le processus de *Vollendung*, la question de l'achèvement de la Méthode : "L'Idée de formation élémentaire n'est-elle pas un rêve ? Est-elle le fondement d'un objet vraiment réalisable ? J'entends la question me parvenir à haute voix et de tout côté : *Où est-elle dans sa réalité ?*" (59). La réponse : "*Partout et nulle part*", veut se tenir à distance de toute compréhension de la Méthode telle qu'un pédagogue, un institut, une politique pourrait croire qu'il suffit d'en réaliser techniquement l'idée. Lorsqu'il pose en effet qu' "une *méthode* d'éducation et d'enseignement qui serait capable de satisfaire à l'Idée de formation élémentaire dans sa forme achevée, n'est pas pensable", Pestalozzi veut indiquer que le processus d'appropriation du monde que sa Méthode prétend mettre en oeuvre ne cesse en fait d'être en cours, que, lorsqu'il sera achevé, c'est que chaque individu évoluera dans un monde absolument satisfaisant

pour tous et pour chacun, qu'il n'aura donc aucune raison désormais d'en être insatisfait, aucune raison désormais d'y faire l'objet d'une éducation (60). En d'autres termes, dans la mesure où la Méthode tend, au plan de son application, à une recherche des moyens adaptés aux besoins de chaque individu, il est bien évident qu'elle marche tout autant vers une diversification absolue que vers une universalité absolue (61). Et ce n'est pas l'existence de "génies", de "millionnaires du coeur, de l'esprit et de la technique", qui contredira le principe énoncé : l'empoignade de leurs "disciples" suffit à révéler les limites d'une telle exacerbation unilatérale de la force humaine (62). La question initialement posée est en vérité celle d'aveugles ou de trop voyants : pour celui qui supporte la pénombre de ce monde, l'Idée de formation élémentaire prendra la forme d'un *devoir* (*Pflicht*), certes inscrit dans le mouvement de la nature, et en cela non éternellement inaccessible et irréalisable, mais en fait jamais réalisé tant que la réclamation égoïste d'un individu garde sa raison d'être (63). Pestalozzi peut ainsi mesurer, pour son propre compte, le chemin qui l'a conduit du grand rêve d'éducation du Neuuhof qui, à y regarder de près, s'était établi et développé systématiquement au détriment de la considération des individus concrets (Jakob !), à la conviction que la plus haute des idées sur l'homme ne reçoit en vérité sa réalité qu'à la mesure de son appropriation effective par chaque individu dans le concret de sa condition (64).

Ces considérations débouchent finalement sur "le grand principe fondamental" dans lequel Pestalozzi voit désormais l'assise de toute formation élémentaire également soucieuse de ses moyens : "*L'existence forme*" (*Das Leben bildet*) (65). Le concept de *Leben*, tel qu'il est entendu ici, était déjà présent jusqu'à un certain point dans l'*Abendstunde* de 1780, lorsque Pestalozzi affirmait que l'homme "ne vit pas seulement pour [soi] sur terre", mais que "la nature [le] forme également pour les circonstances extérieures et par elles" : la connaturalité de ces deux points de vue était cependant présupposée, comme était admise sans discussion l'harmonie entre la "position dans l'existence", qui définit l'individualité humaine, et le "Livre de la Nature", qui confère à cette détermination valeur universelle (66). La nouveauté ici est que le point de vue de la formation par l'existence

opère une synthèse *active* entre les deux autres points de vue, désormais présentés comme essentiellement distincts à l'intérieur même du concept de nature, comme non harmonisés *a priori*. Le *Discours à ma maison* de 1818 marque bien le fossé qui sépare les deux conceptions du *Leben* dans son rapport à la nature : si la formation par l'existence *peut* être d'elle-même en accord avec les exigences universelles du développement des forces humaines, l'éducation a le *devoir* de rechercher constamment un tel accord (67). Et cette recherche n'a derechef de sens que dans la mesure où l'harmonie entre l'universalité de la nature humaine et ses incarnations individuelles n'est pas un fait acquis au départ, avant même que l'action proprement éducative se mette en marche. Il s'ensuit qu'à l'instar de l'état moral des *Recherches* dans son lien avec les deux autres états, le principe *das Leben bildet* ne sera désormais jamais présenté en dehors de son rapport dialectique avec le principe de l'*Entfaltung* et avec celui de l'*Anwendung* des forces fondamentales de l'homme (68).

La complexité de ce rapport se retrouve dans la forme de la relation qui unit désormais la *Bildung* et l'*Erziehung* proprement dites. Nous avons eu l'occasion de montrer, dans l'étude de la première version du roman *Léonard et Gertrude*, comment les deux notions, libérées par l'attitude contradictoire du père-entrepreneur du Neuhof, avaient trouvé un terrain trop facile de conciliation romanesque dans les attitudes respectives du pasteur Ernst, enclin à considérer que la conversion intérieure des esprits et la mutation des conditions extérieures s'opèreraient de façon concomitante, et de l'instituteur Glüphi, agissant comme s'il n'en était rien et que tout dépendait en fait de l'action de l'homme (69). Le point de vue de la *Bildung*, qui présuppose que le fait humain soit fondamentalement sensé, et celui de l'*Erziehung*, qui laisse entendre que le sens reste fondamentalement à faire pour l'homme, se conjuguent désormais dans la réalité d'une action éducative qui ne cesse de tabler sur les incertitudes du processus naturel de la *Bildung* (le donné extérieur *peut*, et peut seulement, être en harmonie avec la visée universelle de l'homme) pour introduire le processus d'*Erziehung* proprement dite, qui fait en sorte, à l'aide de moyens appropriés à la fin visée, que le fossé ne reste pas creusé entre ce que l'homme veut au fond et ce qu'il est en fait. *Bildung* et *Erziehung* ne sont ainsi plus pensables hors

de leur liaison dialectique à l'intérieur d'un univers humain jusqu'à un certain point sensé, *formé*, mais dont la marge d'incertitude est en fait, pour l'homme, appel à faire produire (*er-ziehen*) à cet univers un sens qui doivent toujours moins au fortuit.

Posé le principe de la formation par l'existence, l'auteur du *Chant du Cygne* va maintenant reprendre, en intégrant ce nouveau point de vue, l'analyse du développement des trois forces fondamentales de l'homme (70). Il insistera ici systématiquement sur l'importance décisive du premier milieu de formation de l'enfant qu'est la famille (71). Cette importance sera encore soulignée par le rôle fondamental de la relation affective que l'enfant va nouer, à partir du lien qui le relie à sa mère d'abord, puis à son père et à ses frères et soeurs, avec le reste des hommes : "L'enfant *aime* et *croit* avant de penser et d'agir..." (72). L'apparition, puis la reprise constante du thème de l'éducation mutuelle, d'abord à l'intérieur de la famille, vient également à point, dans la mesure où le moyen le plus sensible qui permet à l'enfant de vérifier la réalité de son progrès dans l'un ou l'autre domaine est sa capacité à faire progresser également l'autre à partir de ce qu'il est différemment : vue à la lumière du principe *Das Leben bildet*, la notion d'éducation mutuelle implique déjà plus qu'un simple relais dans la transmission de l'enseignement (73).

La prise en compte du principe de la *Bildung* dans le développement de la force intellectuelle de l'enfant ne devrait logiquement rien nous apprendre de nouveau quant à la forme de ce développement, mais l'éducateur devrait, en revanche, en recueillir de précieuses indications en ce qui concerne la façon dont il pourra favoriser effectivement ce développement en chacun (74). Il en va ainsi de la réaffirmation du primat de l'*Anschauung*, désormais comprise non seulement comme la première mise en forme du donné sensible, mais également comme le signe de la présence permanente d'une matière première avec laquelle l'homme ne doit cesser de compter dans l'élaboration de sa connaissance, s'il veut que celle-ci acquière la maturité nécessaire à son accomplissement : "La nature relie la totalité des impressions de nos sens à notre existence. Toutes nos connaissances extérieures sont des suites des impressions de celle-ci sur nos sens. Même nos rêves en proviennent..." (75). C'est dire qu'il n'y a pas, pour

Pestalozzi, le monde objectif d'un côté, le sujet connaissant de l'autre : dès le premier instant, les objets apparaissent à l'enfant revêtus d'une signification vitale pour lui, liée à son intérêt et à sa situation du moment, et c'est ce contact répété avec le monde environnant qui finira par éveiller en lui un intérêt à connaître, mais un intérêt qui ne se détachera jamais du contexte vécu qui l'a produit et ne cesse de le produire, un intérêt qui ne cessera pas d'être, jusque dans la plus pure des connaissances, son intérêt. D'où l'importance de la première éducation des sens à l'intérieur de la cellule familiale, et en particulier de la façon vivante et attrayante dont la mère saura présenter avec ordre les objets familiers devant les sens de son enfant : la répétition de ce geste permettra aux impressions de mûrir chez l'intéressé, en attendant que se déclenche en lui le mouvement autonome de sa force de connaître (76). La référence constante à l'*Anschauung* garantira encore, dans les étapes ultérieures de l'acquisition du savoir, que l'éduqué se maintient très solidement "à l'intérieur des limites qui correspondent aux besoins et aux conditions de son existence réelle" (77). Il est décisif, pour Pestalozzi, que le connaître ne se coupe à aucun moment du vécu.

Ni le mot. Le développement sur le langage va prendre ici une ampleur et un relief particuliers, dans la mesure où le mot structure le donné sensible tout en ne cessant pas de recevoir vie de lui (78). Second, avant l'*Anschauung*, mais après le concept, selon l'ordre de la raison, il va prendre, dans le contexte du développement de la raison à partir de la condition de chacun, la première place, dans la mesure où il manifestera la capacité humaine de structurer le donné sensible selon les exigences universelles de la raison, et demeurera, dans le même temps, fondamentalement dépendant de l'incarnation sensible de cette force. La personnalité intellectuelle de l'enfant se constituera ainsi à la mesure du développement de son pouvoir d'appropriation par le langage de son monde environnant, et l'apprentissage du langage ne cessera d'être "le stade intermédiaire entre la formation de la force de perception et la formation de la force de réflexion" (79). C'est ainsi que le principe vital de l'enracinement de la capacité d'expression de l'individu dans ses conditions d'existence les plus immédiates va très

précisément dicter le primat de l'apprentissage de la langue maternelle sur celui de toute langue vivante étrangère, et *a fortiori* sur celui d'une langue coupée de sa racine vivante (80) ; le primat du sens de l'ouïe, qui prend mieux en compte l'être-là des objets, sur celui du parler proprement dit (81) ; le primat du parler sur les formes plus abstraites d'expression, en particulier la lecture et l'écriture (82) ; le primat du savoir-parler sur toute réflexion touchant les règles grammaticales impliquées dans le langage (83) ; etc... S'il accepte de se laisser emporter à l'intérieur de ce tourbillon de répétitions apparentes, le lecteur moderne au fait des problèmes pédagogiques actuels pourra encore glaner maintes indications dignes d'intérêt concernant l'apprentissage capital du passage des sons et des structures de la langue maternelle aux sons et aux structures d'une langue étrangère, l'avantage décisif d'un premier contact aussi brut que possible avec le parler étranger, le sens et les limites d'une méthode "globale" d'apprentissage du langage, etc.

Le point le plus sensible de ce développement sur l'apprentissage du langage demeure cependant sa *fonction sociale*. C'est, de nouveau, une conséquence de la superposition du point de vue de l'*Anwendung* et de celui de l'*Entfaltung* de la *Sprachkraft*. Si le langage demeure bien la forme universelle qui doit permettre à l'humanité de se donner un sens qui doive toujours moins aux aléas du monde naturel, il reste que le développement de la langue ne cesse de s'opérer ici à partir de ce monde sensible, particulier, historique, et il s'ensuit que le parler, s'il est bien l'expression humaine par excellence, ne pourra pas s'empêcher de refléter également dans son contenu les conditions d'existence des intéressés. La formation de la *Sprachkraft* devra donc nécessairement prendre en compte la dimension sociale du langage dans son rapport à l'ensemble des conditions qui déterminent chaque individu. Et cette pédagogie commencera avec la maîtrise par l'enfant de son langage tel qu'il est déterminé par ses conditions d'existence, fussent-elles les plus limitées : c'est de l'assurance acquise à l'intérieur de ces bornes que dépendra la solidité du développement ultérieur de sa parole (84).

Ce premier appel, repris et amplifié dans la suite du texte,

à ce qu'on sera tenté de nommer une "éducation de classe", doit être immédiatement bien compris. Lorsque Pestalozzi indique en effet que les objets qui tombent sous les sens du fils de paysan sont naturellement plus limités que ceux que le fils de citadin, artisan ou commerçant, voit défiler devant lui, eux-mêmes moins vastes que le monde auquel a accès le fils des classes aristocratiques, il ne fait qu'exprimer la réalité, et quand l'auteur du *Chant du Cygne* développe l'idée que les moyens de formation des uns et des autres, et au premier chef l'apprentissage du langage, devront "être mis en harmonie avec les fondements réels de la vie effective des hommes et des classes sociales", il ne vise pas autre chose qu'à assurer la base du développement autonome de chacun à partir du sol qui porte ses premières racines (85). Le risque d'emprisonnement de l'enfant dans la fatalité de son milieu d'origine est écarté en principe dans la perspective de Pestalozzi, pour autant que les déterminations sont tout aussi essentiellement individuelles que sociales, mais surtout parce qu'il doit se dégager pour chacun, par-delà ces déterminations mêmes, une force de conscience, de compréhension et en définitive d'utilisation de ce qu'il est en fait, c'est-à-dire, de ce sans quoi la pensée même de vouloir être autre chose n'aurait pas de sens pour lui (86). Prenant l'exemple le plus suggestif du langage religieux, Pestalozzi insiste pour qu'on y voie l'essentiel non pas dans le fait que tous disent les mêmes mots et aient les mêmes attitudes, mais dans le mouvement par lequel chacun parle de Dieu et le prie à partir des besoins effectifs de son existence réelle (87). Dans ce domaine comme dans les autres, le bavardage hors des réalités de la vie est dommageable pour tous, et pas en dernier lieu pour ceux qui, par leur origine, leur culture, leur métier, font profession de beau langage (88).

Cette invitation à élaborer une sociologie du langage ne doit cependant pas faire taire, poursuit Pestalozzi, la nécessité d'établir une "forme normative générale de la langue", qui vaille pour la langue maternelle et pour n'importe quelle langue, vivante ou ancienne (89). Le pédagogue du Neuhof peut même se vanter d'être parvenu de façon "propre et autonome", et de parvenir encore dans les dernières années de sa vie, à un certain nombre de résultats, et nul doute qu'il aurait progressé encore plus sur ce chemin, si le fatal

dévolement de la Méthode n'avait porté indûment tous les efforts de recherche du côté du nombre et de la forme, alors qu'il faut bien reconnaître que les structures fondamentales de la pensée n'apparaissent pas dissociées des mots qui les expriment (90).

La transition est ainsi toute trouvée vers les moyens de formation de l'intelligence proprement dite (91). On comprend, à la lumière des débats auxquels il vient d'être fait allusion, que l'appel soit ici plus pressent qu'ailleurs de coller constamment à l'expérience vivante, en se gardant de tout formalisme, de tout accès prématuré aux formes les plus abstraites de la connaissance, de toute conception purement mécanique de l'enseignement : "La force effective d'exécution de tout ce que la méthode élémentaire du nombre et de la forme essaie de réaliser, repose, souligne Pestalozzi, sur le mouvement autonome de la force humaine de penser. L'homme *doit* séparer les uns des autres et comparer entre eux les objets de sa perception sensible en tant que moyens d'apprendre à réfléchir sur eux, de les assembler de façon autonome en lui-même. Et en faisant cela comme il *doit* le faire, il développe en lui la force qui anime ce mouvement autonome, la force de compter et de mesurer, dans son essence intérieure, pour ainsi dire de lui-même. La pure méthode élémentaire du nombre et de la forme émane donc de toute évidence de l'esprit et de la vie de la force, au développement naturel de laquelle elle est propre à collaborer par la nature intérieure de ses moyens..." (92). Il importe donc que les exercices arithmétiques et mathématiques soient menés d'une façon telle que puisse s'exprimer en chacun sa force créative autonome, son *Urkraft* (93). Et une nouvelle fois, la vigueur du développement de la *Denkkraft* sera à la mesure de la capacité que l'individu manifestera à ordonner d'abord le monde qui l'environne le plus immédiatement : ici encore, la vigueur de la force sera moins fonction de la quantité de connaissances algébriques et géométriques acquises que de la façon dont le fils de paysan, la fille d'artisan, l'enfant de cadre supérieur saura prendre, avant tout regard sur les autres univers, la mesure de son monde. Le principe *Das Leben bildet* trouve encore, et peut-être surtout, son application dans la région la plus pure de l'esprit (94).

Abordant enfin la formation du sens pratique (*Kunstsinn*) de

l'homme dans son rapport aux contingences de l'existence, Pestalozzi est ici le mieux à même de résumer tout ce qui a été dit jusqu'à maintenant, en le reprenant du point de vue de la capacité de réalisation effective de la force autonome en ce monde, c'est-à-dire du savoir-faire de l'homme, de sa *Kunst* (95). Le savoir ne fait en vérité ici que se donner des mains, et la main, que trouver sens à son propre mouvement : "La nature intérieure spirituelle de tout savoir-faire est intimement unie à la nature intérieure de la formation de l'esprit et de la force intellectuelle..." (96). Tout s'enracine en définitive dans le besoin, qui marque l'insatisfaction naturelle de l'homme à l'endroit du donné humain situé, en même temps que sa capacité non moins naturelle à le transformer dans un sens qui le satisfasse idéalement (97). Et, dans la mesure où le corps est le lieu réel de ce processus, la maîtrise du besoin humain passera par celle de l'élément qui est, selon la nature, l'instrument le plus immédiat de sa satisfaction : ce sera le sens de la gymnastique élémentaire et, pour une part, de l'éducation artistique (98). Aucun enfant ne peut désormais faire l'économie de l'éducation corporelle ainsi conçue : les classes laborieuses y sont mieux disposées par situation (encore faut-il qu'elles ne se laissent pas piéger par la pure matérialité de leur besoin physique), et les classes privilégiées font une erreur fatale lorsqu'elles prétendent s'en passer (99). La maîtrise autonome de l'humanité par l'homme passe inmanquablement par la maîtrise du fait humain qui lui est le plus immédiat, le corps.

La *Kunst*, c'est, en dernière analyse, l'Idée de la formation élémentaire qui se donne les moyens de sa réalisation à partir du concret des situations (100). Elle implique plus que l'Idée elle-même, dans la mesure où les moyens en question ne peuvent être trouvés qu'ailleurs, dans le monde des particularités sensibles, historiques, contingentes : "Le véritable art [d'éduquer], écrit Pestalozzi, ne doit en aucune façon solliciter, vivifier et saisir l'enfant en dehors d'une solide liaison avec la marche de la nature dans le développement de nos forces, et aussi peu en contradiction avec les impressions sensibles formatrices qui trouvent et doivent trouver leur origine dans la vérité et la réalité des situations, des circonstances et des conditions à l'intérieur desquelles vit l'enfant" (101). C'est dans la mesure où seront maintenues distinctes ces deux exigences

qu'il sera justifié de dire que, dans la Méthode, "l'art humain se fait nature, et la nature se fait art" (102). Et la formule prendra tout son sens, qu'un visiteur prononça un jour en présence du maître d'Yverdon : "*C'est un pouvoir, ce n'est pas un savoir*". "C'est exact, commente Pestalozzi, avec cette formule, il a incontestablement exprimé et mieux mis en lumière l'essence propre de la différence entre une méthode de formation vraiment élémentaire et une autre, quelle qu'elle soit, qui n'est pas élémentaire" (103). Un pouvoir par lequel la force se fait autonome en chacun.

Et un pouvoir qui sera vécu d'une façon telle par l'intéressé qu'il manifestera tout naturellement le besoin de voir cette même force se lever également chez autrui. C'est ainsi que l'enfant ne trouvera pas de meilleur moyen de vérifier la solidité de sa propre connaissance qu'en aidant son frère ou son camarade à faire lui-même le chemin, et il n'est pas impensable que, ce faisant, il donne des leçons de pédagogie à sa mère ou à l'enseignant : "Tant il est assuré que la reconnaissance de l'Idée de formation élémentaire devrait également mettre en mouvement des millions de forces d'éduquer actuellement en sommeil..." (104). Et que l'on n'aille pas proclamer que la Méthode est bonne pour la seule petite enfance : ses principes, dans la mesure où ils sont conformes à la marche de la nature dans le développement du genre humain, devront naturellement continuer à inspirer les étapes ultérieures de l'enseignement, aussi spécialisé et aussi abstrait que celui-ci devienne (105). Et Pestalozzi d'illustrer ici son propos en indiquant dans quel esprit (*Geist*), lui-même étroitement lié aux réalités vécues de l'existence (*Leben*), doivent être enseignées l'histoire naturelle, la géographie et l'histoire humaine (106).

Et la façon, que d'aucuns diront fort plate (mais au nom de quoi ?), d'enseigner cette dernière matière, est à son tour tout à fait révélatrice du sens profond du processus méthodique, qui se refuse systématiquement à enfermer l'enfant dans une vision totalisante de l'humanité, et encore moins dans celle d'un passé d'actions et de décisions humaines effectuées qui, en tant que telles, n'ont aucune raison de déterminer la liberté actuelle de jugement du sujet, essentiellement ouverte sur l'infini des possibilités humaines. Si l'homme

a certes avantage à connaître ce qui fut en fait pour éclairer son action historique d'aujourd'hui, sa décision d'agir n'est, en elle-même, pas de cet ordre-là, elle échappe à l'ordre du temps. Et à celui qui voudra lui imposer une vision globale de l'humanité, en son passé comme en son présent, le sujet libre pourra toujours trouver des preuves du caractère arbitraire d'une telle vision, et objecter qu'à cette vision-là, il peut, en partant d'autres présupposés, en construire une autre, tout aussi justifiable. Et sur ce point sensible du rapport de l'homme avec l'humanité constituée au fil du temps, notre critique pourra attirer l'attention sur le fossé qui sépare désormais inéluctablement celui, historien, enseignant, père, pasteur, homme politique, qui envisage péremptoirement le bien de l'humanité en oubliant de prendre en compte le caractère divinement égoïste d'une telle démarche, et l'homme engagé dans la même tâche sociale, mais qui la conçoit et la réalise d'une façon telle qu'elle alimente effectivement la force autonome de l'autre.

Le moment est ainsi venu, pour l'auteur du *Chant du Cygne*, de quitter "le point de vue limité et unilatéral des moyens de formation élémentaire, mais considérés de façon isolée, de la force de percevoir, de la force de parler, de la force de penser et de la force de savoir-faire", afin de progresser en direction "du point de vue général qui englobe dans sa totalité l'essence intérieure de l'Idée de la formation élémentaire" (107).

L'homme s'éduque par la volonté et le savoir-faire de l'homme
Point de vue de l'ERZIEHUNG

Pestalozzi doit franchir ce nouveau pas et considérer tout ce qui vient d'être dit d'un autre point de vue, qui va dominer le troisième développement du *Chant du Cygne* (108). Il le faut, explique-t-il, "car, quand il serait prouvé d'une façon absolument incontestable que les moyens de développement et de formation de toutes les forces intellectuelles et techniques forment l'enfant dans l'ensemble par leur simplicité, le stimulent et le conduisent à faire, pour son

propre compte, dans la force de percevoir, celle de parler, celle de penser et celle du savoir-faire, des progrès très satisfaisants et très frappants, il n'est absolument pas encore dit avec cela que ces progrès particuliers de chacune de ces forces puissent aider et promouvoir d'une façon suffisamment conforme à la nature la nature humaine elle-même dans les besoins essentiels de l'humanité en général..." (109). C'est ainsi, poursuit Pestalozzi, que l'équilibre des trois forces, dans lequel on a vu la condition fondamentale d'un développement harmonieux de la nature humaine, loin d'être donné avec cette nature et avec l'élaboration la plus attentive de ses composantes, ne peut s'inscrire que dans le mouvement d'une recherche, d'un effort (*Streben*), dont le résultat ne sera jamais acquis définitivement (110). Que cet effort de recherche d'un équilibre jamais donné, toujours à faire, se relâche, et l'on verra inmanquablement les prétentions de la sensibilité, celles de l'intelligence ou celles de l'action purement technique se déployer unilatéralement, rompant l'unité de l'individu et mettant finalement, entre ceux qui ne voudront entendre que leur coeur, ceux qui ne laisseront parler que leur intelligence et ceux qui ne parleront que d'action, l'univers des hommes dans un état de guerre de tous contre tous (111).

Autant dire que la nature de l'homme, laissée à elle-même, même si on en développe toutes les virtualités en liaison avec le concret de l'existence, n'a rien qui puisse la distinguer de la nature animale : "Les animaux ont également esprit et vie...", ils connaissent un développement de leurs dispositions qui est aussi conditionné par les circonstances dans lesquelles ils vivent (112). Or, la nature humaine étant effectivement ce qu'elle est, l'homme garde, sur l'animal, le privilège de pouvoir se poser la question des questions : "Qu'est-ce que la nature humaine ?" (113). L'interrogation, par laquelle s'était déjà ouvert le *Chant du Cygne*, prend ici une nouvelle profondeur en resurgissant par-delà une compréhension aussi complète que possible du fait humain, forme et matière, et en faisant signe vers le sens même de la question pour celui qui la pose par rapport au contexte humain.

Et, plus précisément, vers l'intérêt qu'il a, l'humanité étant ce qu'elle est, à la poser envers et contre tout. Ce faisant en effet,

l'intéressé est assurément en quête d'une définition de la nature humaine capable de satisfaire tout homme, lui comme ses semblables, mais il marque dans le même temps son insatisfaction d'individu à l'endroit de tout donné humain existant. Ce qui signifie en particulier que tout ce qui a été développé et analysé jusqu'ici par Pestalozzi renvoie, en tant que donné humain parmi d'autres, à la liberté fondamentale que garde chacun d'adhérer ou de ne pas adhérer à un tel discours, qui n'est jamais, en définitive, que celui de l'individu Pestalozzi. C'est pourquoi l'auteur du *Chant du Cygne* n'hésitera pas ici à laisser s'engloutir dans l'insondable de la prétention égoïste (*Selbstsucht*) toutes les manifestations humaines, et jusqu'à celles qui sont communément appréciées comme les plus belles et les plus nobles, l'amour et la foi, la moralité et la religiosité : tout ce qui est humain garde une racine essentiellement animale. Coeur, intelligence, savoir-faire demeurent de l'ordre de la chair, et le développement le plus achevé de ces forces laisse complètement ouverte la capacité que garde l'homme de faire dominer la chair sur l'esprit ou l'esprit sur la chair, c'est-à-dire de laisser libre cours à son seul désir égoïste ou d'utiliser ses forces dans le but de promouvoir l'humanité en lui et autour de lui (114).

Cette interrogation fondamentale sur le sens de toute définition de l'humanité aux yeux de celui qui la pose et la propose comme telle aux autres, n'avait d'ailleurs pas attendu ce troisième développement pour affleurer dans le texte de 1826. On a pu voir en effet le thème de la *Selbstsucht* se manifester d'entrée en liaison avec la dénonciation de "tout forme de prédominance unilatérale dans la formation de nos forces", qui véhicule inmanquablement "l'illusion de prétentions sans fondement, la méconnaissance de nos faiblesses et de nos manques et la dureté de jugement à l'égard de tous ceux qui ne sont pas d'accord avec les opinions erronées de nos options unilatérales..." (115). Le thème avait encore une bonne raison de se faire plus insistant lorsqu'il devenait question de la liaison du développement universel des forces avec la situation propre à chacun : la façon de concevoir désormais cette oeuvre de développement comme un *devoir* par rapport à ce que chaque individu est en fait, creusait du même coup, à l'intérieur même de la nature humaine, un abîme de

contradiction "éternelle" entre "l'étincelle divine et éternelle" qui en constitue le centre et son "essence animale", dominée par la "recherche sensible du soi" et qui doit être considérée, "d'un point de vue purement humain", comme étant "contraire à la nature" (116).

Ce thème de la *Selbstsucht*, liée à la menace permanente d'un déséquilibre à l'intérieur de la *Gemeinkraft* va se trouver repris et amplifié dans le troisième parcours du *Chant du Cygne*, et développé d'autant plus que Pestalozzi place ici la remarque "essentiellement", "qu'un équilibre achevé dans le plus pur sens du terme des forces humaines n'est pas pensable". "L'homme, explique Pestalozzi, dont le savoir et le pouvoir est une oeuvre finie (*Stückwerk*), n'est, dans aucune de ses forces, capable d'une formation pure et achevée, il n'est, en conséquence, jamais capable d'un équilibre achevé de celles-ci entre elles, ou, ce qui revient au même, d'une *Gemeinkraft* de la nature humaine uniformément achevée dans ses fondements. Tout ce qui a été dit d'un équilibre humain des forces et de l'harmonie qui en résulte, est à comprendre seulement d'un état des forces humaines qui se rapproche ou cherche à se rapprocher plus ou moins de l'harmonie et de l'équilibre parfait de celles-ci entre elles" (117). Le spectacle de la réalité humaine, avec la variété infinie des dispositions individuelles et des dosages de forces en chacun, apporte d'ailleurs le témoignage le plus naturel d'une telle disharmonie de fait, restant bien sûr entendu que l'équilibre recherché reste indépendant de l'ampleur des forces manifestées (la force de Gertrude est qu'elle maîtrise son monde, même s'il ne dépasse pas les dimensions d'une *Wohnstube* !) (118).

Et, franchissant un nouveau pas, Pestalozzi pose explicitement que la garantie pour l'homme d'atteindre "en toutes circonstances" "le degré d'équilibre dont notre race est capable" se situe dans "l'existence assurée de l'amour et de la foi" (119). Un amour-foi qui est assurément indissociable de la formation de l'intelligence et de celle du savoir-faire, mais n'en constitue pas moins "le moyen d'éveil intérieur de la *Gemeinkraft* qui anime tout en nous", au regard duquel tout le reste reflue vers l'ordre des moyens *extérieurs*. S'il importe que la force morale exprimée dans l'amour-foi soit développée et

formée par les voies et les moyens que Pestalozzi a indiqués précédemment, il demeure, poursuit-il, qu'au plan *intérieur*, cette force n'a besoin en elle-même "d'aucune aide de la technique humaine" : "Elle jouit, à l'*intérieur* de chaque homme qui la cherche, d'une aide divine. L'appel vers elle, l'appel à la rechercher repose en chaque homme, dans la grâce divine et dans la force divine de la conscience" (120). Nous retrouvons ici le vocabulaire de la Révélation d'un essentiel qui, comme les *Recherches* le disaient déjà de la force morale, "n'est en aucune façon la conséquence d'une quelconque autre force de ma nature", mais le vocabulaire seulement, pour autant que la seule Révélation dont il est ici réellement question est celle de l'homme à lui-même dans sa capacité de se rendre autonome (121).

Liebe und Glaube, love and faith, amour et foi : les deux termes, que nous trouvons régulièrement accouplés dans les textes de la dernière période, doivent être compris à travers le rapport dialectique qu'ils entretiennent l'un avec l'autre (122). Il faut avoir ici à l'esprit l'analyse, du point de vue de la force morale, des trois dernières catégories d'*amour*, de *religion* et de *vérité et droit* dans les *Recherches* de 1797 (123). En plaçant d'abord l'amour, Pestalozzi veut attirer l'attention vers le mouvement le plus naturel par lequel l'homme se porte vers ses semblables, vers le sentiment d'humanité le plus spontané. Mais il ajoute immédiatement que l'homme ne doit pas être dupe d'un tel mouvement : "Même l'amour, conçu comme une simple bienveillance sensible, n'est pas moralité, encore moins religiosité". Et il poursuit : "Imagine-toi le degré suprême de bienveillance sensible, de bon vouloir sensible d'amour, figure-toi même le plus haut résultat de tous les moyens de formation humaine, imagine même la manifestation la plus plaisante qui soit, mais animée au seul plan sensible, au seul plan, donc, de la recherche de soi (*nur selbstsüchtig*), d'amour paternel, d'amour maternel et d'amour fraternel dans la vie familiale, figure-toi en outre l'extension de cette bienveillance ainsi animée au seul plan sensible aux amis, voisins et parents, même aux malheureux et aux pauvres, figure-toi tout cela élevé jusqu'à l'apparence de la force la plus haute de sacrifice animée sensiblement, et examine ces attitudes dans leur vérité et dans leur essence : tu vas, tu dois découvrir que chacune d'elles ne produit, à travers ses résultats laissés à eux-mêmes, aucun fondement sûr de la force

pure et haute de la vraie moralité, de la religiosité. Tous les résultats de notre amour et de notre sympathie les uns pour les autres, dans la mesure où ces sentiments vivent au seul plan sensible, ne conduisent, en vertu du mouvement de recherche de soi qui leur sert de base en général, notre race pas au delà du fait que nous aimons notre chair et notre sang, c'est-à-dire nous-mêmes dans nos enfants..." (124). Et ce qui est vrai du mouvement du cœur l'est *a fortiori*, poursuit Pestalozzi, de la mise en oeuvre de la force intellectuelle et de l'ensemble des forces de l'homme : tout s'enracine naturellement dans un mouvement de recherche de soi auquel l'individu se doit d'être attentif s'il veut faire progresser en lui et autour de lui l'ordre de la moralité (125). La référence à la démarche exemplaire de la mère vers son enfant s'accompagne, dans les *Letters*, d'une mise en garde répétée contre les illusions de l'élan instinctif abandonné à lui-même : l'amour ne se fera éducateur qu'au prix d'un dépassement de sa seule expression sensible (126).

L'amour se purifiera dans et par la *foi*. Le concept de *Glaube* reste, sous la plume de Pestalozzi, chargé de toutes les ambiguïtés qu'il véhicule depuis l'*Abendstunde*. Il ne renvoie à aucun contenu dogmatique, à aucune orthodoxie religieuse, pour autant que l'une et l'autre prétendraient déterminer de l'extérieur le sens de l'action humaine : le seul droit que reconnaisse l'auteur des *Letters*, c'est "le droit de la liberté consciente et du jugement privé" (127). Le vocabulaire de la foi la plus conséquente est ici utilisé dans une perspective invariablement anthropocentrique, quoique non naturaliste. Lorsqu'il est ainsi question de "grâce divine", celle-ci est toujours présentée d'une façon telle qu'elle se confond avec ce qui fait "l'unité de la nature humaine", avec la source "d'où émanent toutes les forces humaines, tous les moyens humains et tout effort de l'homme en vue de faire dominer l'esprit sur la chair" (128). La "gratuité" du "don divin" se manifestera en ce que chacun garde la liberté souveraine de se vouloir et de se faire libre : "La volonté de l'homme est libre, et c'est l'affaire de l'homme que de chercher Dieu, ou c'est bien plutôt la main de Dieu qui se porte vers chaque homme avec l'attention et la sollicitude d'un père. Mais l'homme peut rejeter la main de Dieu et se dire à soi-même : Je veux suivre dans mon seul intérêt ma chair et mon sang, et je ne veux pas vivre parmi mes semblables

comme leur frère, comme un fils de Dieu..." (129). Son refus de "sanctifier" sa nature, en s'abandonnant à ses penchants égoïstes, précipite l'homme dans "l'incroyance" (130). La "faute originelle" de l'homme est encore assimilée, dans le *Discours* de 1818, aux "forces corruptrices de l'égoïsme individuel" (131). Et si Pestalozzi engage ses auditeurs à renouer avec le grand moyen qui avait permis, au temps de la Réforme, de vivifier "la vie intérieure de l'amour", à savoir la prière, il précise plus loin que cette démarche n'a plus désormais à se laisser arrêter par "des opinions religieuses ou des opinions politiques qui expriment la seule part sensible de l'homme", mais qu'elle doit s'inscrire dans le mouvement bien plus profond d'une humanité faisant sans cesse effort pour se porter au delà de ce qu'elle est en fait (132). Les références scripturaires s'inscrivent également, sous la plume de Pestalozzi, dans un tel mouvement d'auto-réalisation de l'homme en et malgré ce qu'il est (133).

Il reste que Pestalozzi a besoin de la catégorie de la foi dans toute la pureté de sa notion. Et il en a essentiellement besoin pour réaliser son attitude d'éducateur, dès l'instant où il a perçu qu'un obstacle, invincible au plan de la seule nature, se levait inmanquablement entre lui et l'autre, à savoir "la prépondérance des prétentions égoïstes et sensibles de notre nature humaine sur celles des fondements moraux et spirituels de notre humanité elle-même" (134). L'homme est ainsi naturellement porté à penser à son semblable et à agir sur lui dans une perspective d'humanité "collective", c'est-à-dire en véhiculant de façon avouée ou non une conception de l'humanité oublieuse de la part d'arbitraire subjectif qui la porte. Le respect le plus conséquent de l'autonomie exige au contraire que, dans le sens indiqué, les "prétentions individuelles" l'emportent sur les "prétentions collectives" (135). Pour autant que mon idée d'homme, y compris celle de l'homme autonome, reste dépendante des conditions particulières à l'intérieur desquelles je vis, de tout ce qui détermine, en un mot, l'*intérêt* que je porte pour une telle idée, la reconnaissance de la nature autonome de l'autre et l'action conforme à cette nature ne pourront prendre que la forme d'une démarche de foi, de foi en sa capacité de prendre en mains son humanité à partir de ce qu'il est lui-même en lui-même. C'est ainsi que Pestalozzi peut voir la solution de la contradiction, en soi féconde, entre le

mouvement naturel de l'amour et sa rupture par la foi dans l'attitude de *confiance* (*Treue*) : "Le moyen le plus essentiel et le plus pur de vivifier la *Gemeinkraft* de la nature humaine aura éternellement sa source première dans le seul amour-foi, et le fruit qui permettra de distinguer la vérité de cet amour-foi sera la confiance inébranlable..." (136). L'amour-foi en l'autre implique, en définitive, une confiance de roc en la capacité de l'autre à réaliser la forme commune d'humanité tout en restant essentiellement autre, jusque dans ses options idéologiques les plus fondamentales. Une attitude que Pestalozzi vit de la façon la plus forte et la plus conséquente dans le discours, dramatique lorsqu'on sait dans quelle situation il est prononcé, du 12 janvier 1818 : "Aucune vérité humaine d'aucun homme n'est la vérité d'un autre ; chacun doit s'assurer de la sienne en soi-même devant Dieu et vivre en paix avec celui qui contredit l'humain dans la vérité qui est la sienne [...] Je sens que c'est le devoir, la vraie dignité (*Edelmuth*) de la nature humaine [...] Suum cuique ! Dieu et ma bénédiction soit avec celui qui se situe plus loin que moi dans l'une quelconque de mes opinions les plus chères. Seulement, c'est un devoir pour moi de conserver pur en moi-même ce qui est ma propre force, afin que cela ne s'engloutisse pas dans l'humanité de la force d'un autre quelconque..." (137).

Amour et *foi* s'articulant dialectiquement dans l'attitude de *confiance* mutuelle, c'est ici que l'auteur du *Chant du Cygne* voit, en toute dernière analyse, le centre de l'Idée de formation élémentaire : "Sans amour et sans foi, résume-t-il, manque le début du fil d'où seul part, progresse et s'achève tout véritable développement dans le sens (*zur*) de l'humanité. En un mot, la foi-amour est l'alpha et l'oméga de la formation conforme à la nature, et en conséquence élémentaire, à l'humanité. La formation de l'esprit et la formation du savoir-faire ne sont que des *moyens de formation subordonnés* à [la formation morale], et ne sont en mesure de contribuer pour leur part à l'harmonie de nos forces et à leur équilibre entre elles que si elles agissent dans cette *subordination*. La nature suit parfaitement cette marche dans le développement de l'humanité, et l'art, en conséquence aussi les moyens de la formation élémentaire doivent la suivre pas à pas" (138). Tout, Idée et moyens, est finalement remis à la disposition de la volonté de bien ou de mal qui constitue le

centre de la personnalité de chacun, tout reste en dépendance absolue de sa liberté d'*utiliser* et l'Idée, et le savoir, et la technique, et le plus haut sentiment, en vue d'étouffer ou de faire se lever la liberté autonome en chacun. Cette volonté libre qui veut une volonté libre n'est, comme s'en explique Pestalozzi dans sa préface à l'édition de 1821 du texte du l'infanticide, en dépendance d'aucune donnée de temps, d'aucun état du savoir et de la technique, d'aucun degré dans le progrès de la civilisation (139).

Le moment est encore venu, pour l'auteur du *Chant du Cygne*, de faire retour vers les deux premiers développements de son texte, et de montrer en particulier que la différence (*Unterschied*) qu'il s'est efforcé de maintenir absolument entre les moyens de développement (*Entfaltung*) de nos forces et ceux de la formation (*Ausbildung*) des dispositions nécessaires à leur application (*Anwendung*), trouve sa raison ultime dans le respect de l'individualité de chacun, déterminée par le milieu et les circonstances qui l'environnent, au sein d'une humanité qui est assurément sensée en soi, mais dont le sens demeure essentiellement *visé* par chacun à partir de (en et malgré) ce qu'il est (140). Gommer une telle distinction, comme ne cessait de l'y engager Niederer, c'était inévitablement laisser entrer dans la place des conceptions qui finiraient toujours par comprendre l'individu avant qu'il n'ait eu les moyens, ou simplement la liberté, de se comprendre lui-même dans ce qui lui est proposé. Rechercher l'union en dehors des particularités, c'est vouloir les fruits de l'arbre avant la floraison, c'est vouloir des résultats apparents avant que ne soient creusés les fondements dont ont besoin tous les résultats solides : là réside l'erreur récidivante du temps, là se trouve, en éducation, la source de notre "facticité corruptrice" (*Verkünstelungsverderben*) (141).

Les particularités sociales vont donc jouer un rôle déterminant dans le processus par lequel l'individu s'universalise en s'intégrant toujours plus à l'organisation de la société, mais prétend dans le même temps conforter toujours plus sa personnalité. Le milieu social va constituer le véritable *milieu* où sont médiatisées les deux exigences, et l'éducateur devra être plus que jamais attentif aux conditions familiales et sociales dans lesquelles s'enracine la

personnalité de chaque enfant (142). La réalisation de son individualité sociale exigera qu'il soit formé, dans tous les domaines, non pas dans le but d'en faire une "créature de rêve", mais en faisant en sorte que, fils de paysan ou fille de citadin, fille de commerçant ou fils d'universitaire, l'enfant prenne la conscience et la mesure de la réalité sociale multiforme qui l'a porté jusqu'au seuil de l'école : pour que, la maîtrisant, il se libère de sa fatalité, et se mette dans la meilleure position pour pouvoir éventuellement se faire *réellement* autre que ce qu'il est par son milieu d'origine (143). C'était déjà, dans les *Recherches* de 1797, le sens de la réalisation de "l'homme moral" par-delà l'éternel conflit entre les prétentions individuelles et l'inévitable mutilation sociale : c'est, pratiquement, le sens profondément social du processus méthodique dans toute l'ampleur de ses exigences.

C'est ainsi que, pour le plus grand bien de la société et de l'Etat en général, il devrait naître de la pratique de la Méthode élémentaire, tant dans les classes paysannes et dans les classes citadines que dans les classes élevées, une *classe moyenne*, un *Mittelstand*, qui soit "autonome à l'intérieur même de tous ces classes sociales et répande d'une manière générale, par sa position autonome, force et bonheur dans toutes ses relations sociales" (144). Cette classe n'a, en vérité, aucune assise sociologique fixe, mais elle est, et devra être toujours plus, la forme de rassemblement de tous ceux, paysans, industriels, enseignants, qui n'acceptent pas de limiter leur perspective à celle de leur égoïsme social, mais font effort pour promouvoir effectivement la dignité supérieure de chaque individu à travers, et malgré, ce qu'il est socialement. La Méthode, poursuit Pestalozzi, se veut précisément l'instrument de formation le mieux adapté à une telle action, dans la mesure où elle ne cesse de mettre l'accent, à propos de toutes les matières enseignées, sur le développement de la capacité autonome du sujet à transformer le donné intellectuel, moral, physique, et où elle conduit systématiquement chacun, fils de paysan, fille de savant ou enfant d'industriel, à un *selbständiges Handanlegen* : à "mettre de soi-même la main à la pâte" (145). C'est au plan de l'éveil et du développement d'un tel *pouvoir*, et non à partir d'un donné établi, qui, les hommes étant ce qu'ils sont, n'échappera jamais au rapproche d'être établi sur l'arbitraire d'un pouvoir, que la Méthode

peut prétendre réaliser en chacun l'égalité des chances sociales (146).

Et c'est de nouveau pour chacun, en deçà de ce qu'il est et de ce que les hommes sont en fonction de l'intérêt qui porte chacun et tous, une affaire d'amour et de foi en ce que l'homme *doit* être selon sa nature spirituelle, selon la part de sa nature qui n'est pas réductible à son être sensible, animal, particulier, historique. Une affaire d'amour et de foi, dont l'intéressé a lui-même le devoir de dépasser le mouvement seulement naturel, toujours chargé d'égoïsme, pour comprendre et réaliser sa démarche morale dans une perspective de réel dépassement de soi vers l'autre : en retrouvant, dans cette forme de transcendance, l'essence même du Christianisme. C'est pourquoi Pestalozzi peut affirmer que, dans sa pointe ultime, "l'essence de l'Idée de la formation élémentaire est intimement liée à l'esprit du Christianisme, de sa foi divine et de son amour divin..." (147). La moralité, c'est-à-dire l'humanité en sa réalité la plus achevée, et la religiosité, essentiellement comprise comme le refus de réduire l'homme à ce qu'il est en fait, ont ainsi le plus grand besoin l'une de l'autre, et il est décisif, au nom de ce que l'une et l'autre représentent de distinct pour la pleine réalisation de l'humanité, de les maintenir aussi séparées que doivent le rester les moyens de développement de la nature humaine et ses moyens de formation. Il est capital de ne les comprendre, comme il était hors de question de comprendre l'état moral des *Recherches*, en référence à aucun univers, moral ou religieux, défini *a priori*. La morale n'est pas pensable sans la foi, ni la foi sans la morale : l'humaniste, oublieux de la *Selbstsucht* qui porte chaque discours humain, mesurera tôt ou tard la portée de son illusion, et l'homme de foi, s'il se coupe des réalités humaines, se privera à son tour du seul obstacle capable de le protéger de la tentation narcissique (148).

Le "monde" et le Christianisme scellent ainsi leur union indissoluble dans la perpétuation de leur conflit. L'un constitue la matière, l'autre représente la forme d'un processus qui porte l'homme, à travers le jeu dialectique du fait humain et de l'exigence humaine d'un sens achevé pour tous et pour chacun, jusqu'à l'autonomie : "Il se comprend de soi-même, écrit Pestalozzi dans le *Chant du Cygne*, que la religion ne forme aucun marchand, aucun industriel, aucun savant,

aucun artiste. Mais elle porte à son achèvement ce qu'elle ne donne pas ; elle sanctifie ce qu'elle ne crée pas et bénit ce qu'elle n'enseigne pas. Elle fonde, développe et assure la disposition intérieure (*Gemüthsstimmung*) qui élève, sanctifie, purifie et rend véritablement humaine au plus intime de son être la fonction de marchand, celle d'industriel et tout autre fonction". Et il poursuit : "La religiosité, ce résultat supérieur de toute véritable formation humaine, n'est absolument pas un produit ni un stimulant de l'humanité sensible et de ses tendances, de ses moyens et de ses forces en tant que tels ; le monde n'est rien pour elle, mais elle a besoin du monde et de tous ses moyens et forces au service de l'élément supérieur et divin qui vit en elle, et cela avec une attention, une préoccupation et une activité comme si elle était au service du monde lui-même. Mais elle ne l'est pas ; elle ne doit pas l'être. La religion nous fait sentir profondément en nous-mêmes l'élément sensible, l'élément animal de notre chair et de notre sang qui enveloppe, en la corrompant et en l'étouffant, l'étincelle divine qui repose en elle, et nous élève au combat sérieux et permanent contre cet élément. Elle reconnaît aussi peu comme des forces de l'étincelle intérieure et divine d'où émane toute véritable humanité et toute véritable religiosité, les manifestations sensibles des commencements d'amour et de confiance, pour autant que nous les avons en commun avec les animaux des champs, que les forces intellectuelles et les forces techniques, pour autant qu'elles sont animées en nous au seul plan de la sensibilité animale et qu'elles nous habitent d'une façon partiellement instinctive. Même l'amour, considéré comme un simple mouvement de bienveillance sensible, n'est pas moralité, encore moins religiosité" (149). C'est, par-delà l'*Aufklärung*, la reprise du grand débat de la Réforme entre l'humanisme et la foi, entre Erasme et Luther, plus précisément encore, la reprise du débat qui n'a jamais cessé de diviser Zwingli contre lui-même entre son intellectualisme de tradition thomiste et son volontarisme d'origine scotiste. Mais la reprise d'un débat qu'il n'est désormais plus possible de trancher comme il le fut alors,

La reprise d'un débat qui ne saurait plus être tranché, aux yeux de Pestalozzi, que par et dans l'attitude d'éducateur. L'éducateur - l'homme en tant qu'il se sait et se fait éducateur - est en effet désormais le seul qui puisse, sur le fond de contradiction

insoluble dans laquelle se trouve engagée l'humanité chrétienne, intégrer et dépasser cette contradiction pour lui faire produire le fruit dont elle est lourde. Ce n'est, une fois de plus, pas un hasard si le Chant du Cygne ne porte à son comble le conflit entre "l'étincelle divine" du Christianisme et le "monde" que pour le dénouer à travers une reprise de tout ce qu'implique, en son sens comme en ses moyens, l'Idée de la formation élémentaire (150). Et lorsque, à l'instar du puissant théoricien des Recherches qui écarte en 1798 le poste officiel auquel on le destine pour maintenir son "je veux être maître d'école", la grande percée du Chant du Cygne jusqu'au sens à la fois humain et chrétien de la formation élémentaire débouche finalement sur un développement touchant... l'apprentissage de l'écriture, Pestalozzi ne peut assurément trouver de meilleur moyen pour indiquer que l'acte le plus humble d'enseignement, dans la mesure où il est mené en connaissance de cause et de fin, est *en soi* producteur d'humanité (151).

Celui qui voudrait se faire une idée de tout ce qu'implique cette attitude d'éducateur pourrait assurément faire retour vers les textes qui ont accompagné la pratique de Pestalozzi à Stans, à Burgdorf et à Yverdon. Mais il lui faudrait surtout prendre en considération la figure du maître d'école Glühlphi, telle que Pestalozzi l'a dépeinte en 1819/20, donc juste après la rupture avec Niederer, dans la troisième version de son roman Léonard et Gertrude (152). L'oeuvre n'est, dans son ensemble, qu'une vaste illustration de la trame théorique du Chant du Cygne : le paysage humain est celui d'individus plus que jamais ancrés dans leur condition et dans leur biographie, mais plus que jamais également, bons ou "mauvais", en quête d'un achèvement dans le rêve duquel ils s'égarent, au lieu de se préoccuper essentiellement des moyens de sa mise en oeuvre pour eux-mêmes et chez les autres (153). Mais on aura raison d'être tout particulièrement attentif à la démarche de l'instituteur Glühlphi, qui tranche singulièrement avec la présentation des deux premières versions du roman. La décision qu'il prend, après une suite d'échecs, d'errements et de déceptions, le halo quasiment mystique qui l'entoure et le temps de silence introduit à ce moment par le romancier, révèlent bien toute la dimension morale de l'action qui va s'engager (154). L'oeuvre éducative de Glühlphi, toujours inspirée par celle

de Gertrude, sera la mise en oeuvre scrupuleuse des principes développés dans le Chant du Cygne : on notera en particulier le premier échec, aussi salutaire que radical, qui va contraindre l'instituteur à gagner d'abord le coeur des enfants, et à ne jamais cesser de devoir le gagner (155). C'est dans l'idée d'éducation que Glühlphi trouve l'axe de son existence, que le seigneur et le pasteur vont finir par découvrir le sens de leur action et que la communauté bonnalaise puisera tout entière comme à la source de sa régénération (156).

Un coeur débordant d'amour pour son prochain, mais qui a dû parcourir les purifications de l'échec, du malheur et de la solitude pour prendre la dimension éducative de sa démarche la plus naturelle, tel nous apparaît finalement Glühlphi. Et tel nous apparaît l'auteur du Chant du Cygne lorsque, le triple parcours théorique achevé, il refait une dernière fois avec son lecteur le chemin de sa vie (157). Le récit biographique se développe ici dans la paix retrouvée de l'échec surmonté, avec même une pointe de légèreté et d'humour marquée par l'apparition de la figure haute en couleurs de l'ancêtre paternel, l'archidiaque Ott (158). Il reste cependant que ce retour vers l'individu Pestalozzi n'est pas, et n'a jamais été dans les précédents exposés autobiographiques, un divertissement destiné à satisfaire éventuellement la curiosité du lecteur. Comme le montre la façon dont est introduit, dans le texte de 1826, l'exposé des principales péripéties de l'existence de l'éducateur, la prise en compte de ses expériences passées, des obstacles qui ont entravé son action, de ceux qui se sont dressés au hasard des circonstances comme de ceux qui étaient inhérents à son caractère, l'analyse de tout ce qui a constitué, en un mot, les "destinées de son existence" (*meine Lebensschicksale*), s'inscrit en vérité dans la trame théorique du Chant du Cygne (159). Il importe en effet que le lecteur, une fois parcouru le triple cercle qui a permis de cerner la notion de formation élémentaire, se garde d'oublier que tout cet exposé demeure fondamentalement "parole d'homme", que ce qui a été dit de la nature humaine universelle n'a jamais cessé de l'être par rapport à un individu ancré dans les particularités d'une existence, d'un destin, d'un tempérament. Ce qui ne signifie pas pour autant que tout doive s'engloutir dans la singularité d'un individu : Pestalozzi s'efforce au contraire, dans une ultime reprise de son exposé théorique précédent, de montrer

que ce qu'il a en fait cherché depuis l'origine et ce qui s'est péniblement fait jour à travers ses expériences, cela n'a jamais été que l'Idée de formation élémentaire telle qu'elle se trouve enfin parfaitement comprise dans le texte de 1826 (160).

Il est décisif, en toute dernière analyse, que l'auteur du Chant du Cygne ne se laisse pas prendre au piège de son propre discours. Il est décisif qu'il résiste une dernière fois à la tentation du système et demeure, jusqu'à l'extrême pointe de sa théorie, cet éducateur qui se retire, comme individu, de son exposé à prétention universelle, afin de le laisser tout entier à la disposition d'une autre liberté qui voudrait naître et se développer : "Examinez tout, retenez ce qui est bien, et si quelque chose de meilleur a mûri en vous, ajoutez le en vérité et en amour à ce que j'ai essayé de vous donner en vérité et en amour au fil de ces pages..." (161). La distinction capitale entre le développement éternel et immuable de la nature humaine d'une part et ses moyens d'application d'autre part vaut aussi, vaut d'abord et surtout pour la façon dont sera lu et appliqué ce discours qui a nom Le Chant du Cygne.

TROISIEME PARTIE - CHAPITRE II

1. Pestalozzis Schwanengesang, SW XXVIII, 54-286. On trouvera une traduction (incomplète) de ce texte aux éditions La Baconnière sous le titre : Le Chant du Cygne, suivi de Mes destinées, Boudry, Neuchâtel, 1947 (distr. Payot).
2. Das Wesen der Naturgemäßsheit in der Erziehung (1812), SW XXIII, 185-212 (442-7). Les grands débats d'Yverdon sont en bonne place dans l'ouvrage de 1826, tandis que la partie polémique de la biographie sera publiée à part la même année sous le titre : Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten, SW XXVII, 215-344 (trad. La Baconnière).
3. Rede von Pestalozzi an sein Haus, an seinem 74. Geburtstag, den 12. Jänner 1818, SW XXV, 261-364. - Letters on early education, addressed to J.P. Greaves (1818/9), SW XXVI, 45-142 (sur l'histoire de ce texte dont nous ne possédons pas l'original allemand, voir p. 330-343). - Lienhard und Gertrud, 3. Fassung, SW V (1e et 2e parties) et VI (3e et 4e parties, et fragments de la 5e partie perdue) ; sur l'histoire de l'élaboration, de l'inachèvement de ce texte qui devait comporter six parties et de la perte accidentelle des manuscrits des 5e et 6e parties, cf. SW VI, 587 et l'article d'E. Dejung : "Lienhard und Gertrud" als unbekanntes Alterswerk Heinrich Pestalozzis in Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, p. 219-225. - Pour des exposés plus resserrés des idées développés dans le Schwanengesang, on pourra se reporter à l'esquisse publiée en 1826 à la suite du Discours de Langenthal, SW XXVIII, 1-21, ainsi qu'au texte publié en français la même année sous le titre : Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire, publiée en français par lui-même,

- Paris, 1826, *SW* XXVIII, 287-329.
4. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1820), *SW* XIII, 452 ss. - *Gesetzgebung und Kindermord* (1821/2), *SW* IX, 483 ss. - *Figuren zu meinem ABC-Buch (Fabeln)* (1823), *SW* XI, 87-331 (376 ss.). - *Christoph und Else* (1824), *SW* VII, 468 ss.
 5. *SW* XXVIII, 55₃₃₋₃₅.
 6. 57₆₋₁₁.
 7. *Vorrede*, 56₄ ss.
 8. 56₁₀ ss et 165₁₄ ss.
 9. 165₁₆₋₁₇.
 10. 57₁₄ ; cpr. *Abendstunde*, *SW* I, 265₄ ss et *Nachforschungen*, *SW* XII, 6₁₂ ss.
 11. 58₁₂ ss.
 12. 77₁₀ ss.
 13. 155₁₅ ss.
 14. *SW* XXV, 270-1.
 15. *SW* XXVIII, 57-76.
 16. 58₃₄.
 17. *Das Wesen der Naturgemässheit in der Erziehung* (1812), *SW* XXIII, 187₂₃ ss ; cf. aussi *SW* XXV, 266₁₄ ss ; XXVI, 40-1 ; VI, 26-7 et 468 ss ; XXVIII, 307-8, etc.
 18. *Rede am Neujahrstag 1815*, *SW* XXIII, 321₁₀.
 19. Cpr. *SW* XXVIII, 58-62 et XII, 105 ss.
 20. Quatrième partie, § 34, *SW* VI, 389 ss.
 21. *SW* XXVIII, 62-66.
 22. 62₈, 27, 28-9, etc.
 23. 63-65.
 24. 65-66.
 25. *SW* XIII, 341-9 et 350-9.
 26. *SW* XXVI, 47 ss, lettre I (*maternal love*), II (*thinking love*), XVI ss (*selfdenial*).
 27. Voir en particulier *SW* XXVIII, 194 ss : "Même l'amour, considéré comme simple mouvement naturel de bienveillance, n'est pas moralité, encore moins religiosité" (194₂₇₋₂₉). - Cpr. *SW* XII, 150 ss.
 28. *SW* XXVIII, 66-71.
 29. Cpr. 66₃₁ ("les fondements de la vie intellectuelle") et 70₄ ("la formation de l'esprit et la culture de notre race qui dépend d'elle...").

30. *Geisteskraft*, 66₃₇, et *Geistesbildung*, 70₄.
31. 66₃₄ ss.
32. 67-9.
33. 69-71.
34. 71-3.
35. 71-2.
36. 72.
37. 73₃ ss.
38. 72₂₀ ss.
39. 72₈₋₉.
40. 73₁₂ ss.
41. *SW* XXVIII, 310₂₂ ss.
42. 310-1.
43. 71₁₄₋₁₆ et 72₅₋₈.
44. 73-4.
45. 74-5.
46. 75-6.
47. 76₂₄ ss.
48. *SW* VI, 515-6.
49. *SW* XXVIII, 76₃₂ ss.
50. *SW* XIII, 473-4.
51. *SW* XII, 204₁₆₋₁₉.
52. *SW* XII, 57₃₄.
53. *SW* XIX, 123₈ ss.
54. *Ansichten, Erfahrungen und Mittel*, *SW* XIX, 60-1.
55. *SW* XXII, 450.
56. Le développement du thème de la distinction entre *Entfaltungsmittel* et *Anwendungsmittel* peut être suivi dans le écrits de Pestalozzi : *SW* XXIII, 205₂₂ ss ; XXV, 57₁₃ ss et 270 ss ; XXVI, 42 ; VI, 476-7 et 490₆ ss ; XXVII, 41₁₀ ss ; VII, 521-2, etc.
57. *SW* XXVIII, 77-155.
58. 77.
59. 78-93.
60. 78-9.
61. 79.
62. 79-80.
63. 80-1.

64. 82.
 65. 83₂₁ ss.
 66. *SW* I, 271₁₆ ss et 267₂₀ ss.
 67. *SW* XXV, 271₉ ss.
 68. *SW* XXVIII, 86-7, 87-8, 95-6, 122-3, etc.
 69. Cf. *supra*, p. 153 ss.
 70. *SW* XXVIII, 83-4, 84-124, 124-155.
 71. 83₂₇ ss, 85₂₉ ss, 125₂ ss.
 72. 84₆₋₇.
 73. 84₁₂ ss.
 74. 84-124.
 75. 84-5.
 76. 85-7 ; *Letters*, *SW* XXVI, 103 ss et 114₃₂ ss.
 77. 91₇ ss ; 117₂₀ ss.
 78. 87-117.
 79. 105₅ ss.
 80. 89₁₆ ss, 92₁₈ ss, 93₁₉ ss.
 81. 90₇ ss, 101₁₈ ss, 103₁₁ ss.
 82. 96₁₉ ss.
 83. 92-3.
 84. 91-2.
 85. 96-101.
 86. "Et ce qui est vrai chez chaque homme pris en particulier, cela est également vrai pour chaque classe de la société prise en particulier" (96₃₁₋₃₃). - Le but est que chacun puisse s'exprimer "de façon autonome" (97₃₅), "en toute liberté et sécurité" (105₂₄₋₂₅).
 87. 97₃₂ ss.
 88. 100-101.
 89. 106₂₀ ss.
 90. 114-117.
 91. 117-124.
 92. 120-121.
 93. 121-2.
 94. 122-4.
 95. 124 ss.
 96. 124₂₈ ss.
 97. 127-8.

98. 125-6 et 129-30.
 99. 130-1.
 100. 132₉ ss.
 101. 133₃₀₋₃₆.
 102. 130₆.
 103. 140₃₀ ss.
 104. 137-8.
 105. 142₁₂ ss.
 106. 148-154.
 107. 155₁₅ ss.
 108. 155-211.
 109. 155₂₁ ss.
 110. 155-6.
 111. 156₇₋₈.
 112. 156₂₀ ss.
 113. 156₁₂₋₁₃.
 114. 156-8.
 115. 59₃₀ ss ; cpr. 61₃₇ ss.
 116. 80-1.
 117. 159₂ ss.
 118. 159-160.
 119. 160₁₁ ss.
 120. 163₁₀ ss.
 121. Cpr. *SW* XII, 105₂₈ ss et 123-4.
 122. *SW* XXV, 267 ; XXVI, 27₃₀, 28₈, etc. ; XXVIII, 160₁₅ ss ; XXVIII, 297₃₄₋₃₅.
 123. *SW* XII, 150 ss.
 124. *SW* XXVIII, 194₂₇ ss.
 125. 195₁₆ ss.
 126. *SW* XXVI, 49₅ ss, 113₈ ss, etc.
 127. *SW* XXVI, 64-5.
 128. *SW* XXVIII, 197₁₈ ss.
 129. *Rede an sein Haus*, *SW* XXV, 272₃ ss.
 130. *SW* XXVIII, 160-1.
 131. *SW* XXV, 316₂₈ ss.
 132. 318₂₃ ss et 319-320.
 133. *SW* XXVIII, 157₃₀ ss, 159₂₆ ss, etc.
 134. 163₂₇ ss.

135. 163-4.
136. 167₂₁ ss.
137. *SW* XXV, 280-1.
138. *SW* XXVIII, 169₆ ss.
139. *SW* IX, 484-5.
140. *SW* XXVIII, 169₁₉ ss.
141. 169-170.
142. 170₂₃ ss.
143. 171-3.
144. 173₁₃ ss.
145. 174-5.
146. 190-1.
147. 196₂₁ ss.
148. 196-8.
149. 194₁₋₂₉.
150. 198 ss.
151. 205₃₃ ss.
152. *SW* V et VI.
153. Voir l'attitude de Hummel, qui peut devenir celle d'un chacun (*SW* V, 448₉ ss) ; la figure du Duc, idéaliste impuissant (VI, 158 ss), celle d'Helidor, technicien sans scrupules du pouvoir (164 ss), celle de Sylvia, empêtrée dans son éducation (167 ss), etc.
154. *SW* VI, 65-68 (§§ 21 et 22).
155. *SW* VI, 366 ss.
156. *SW* VI, 310 ss.
157. *SW* XXVIII, 211-259.
158. 217-221.
159. 208-211.
160. 259-286.
161. 286₃₀ ss.

CHAPITRE III

EDUCATION ET PHILOSOPHIE

Tel est Pestalozzi, tel est son "discours de la Méthode" : "Que sont mes paroles sans moi-même ?..." (1). Mais l'éducateur, ou tout simplement le lecteur du texte de 1826, tout en reconnaissant la louable volonté de cohérence de son auteur, est en droit de réclamer que ce discours puisse, dans sa forme même, devenir celui d'un chacun, un discours dont le commun des pédagogues puisse s'inspirer sûrement, sans courir le risque de voir à tout moment l'idée de la formation élémentaire s'engloutir dans la génialité de son initiateur. Certes, Pestalozzi n'a cessé de récuser toutes les sagesses que lui proposait son époque, depuis le "système de liberté" de Rousseau jusqu'à la "théorie idéaliste" de Niederer. Mais qui ne voit que, depuis le Neuhof, surtout dans les *Recherches*, puis dans l'esprit de la Méthode, enfin dans les analyses du *Chant du Cygne*, se développe, non pas un "système" philosophique, mais un ensemble d'exigences posées au philosophe par l'éducateur, et qui appellent implicitement un discours tel qu'elles puissent se retrouver en lui ? Qui ne voit, en d'autres termes, que la cohérence fondamentale de l'action

de Pestalozzi depuis sa première entreprise des années 1770, renvoie nécessairement, chez lui, à une *unité de vue* ? Mais laquelle ?

L'*Aufklärung* et sa fatale précipitation

Pestalozzi est demeuré un adversaire décidé de l'*Aufklärung* à travers tous ses avatars. Dès sa jeunesse, son dégoût pour l'enseignement des Bodmer, Breitinger, Steinbrüchel, trouvait sa source dans la conviction que dissenter stoïquement d'autonomie devant des jeunes gens sans leur donner les "moyens extérieurs" d'y parvenir, c'était pour le moins faire preuve d'une grande inconscience, surtout à une époque où la position sociale se révélait de moins en moins en rapport avec la quantité d'humanités qu'on avait dans la tête et dans le coeur (2). L'échec du Neuhof et la révision conceptuelle qui s'ensuivit dans l'*Abendstunde* et dans le grand roman des années 1780, avait marqué une nouvelle distance par rapport à tout ce qui ancrerait Rousseau dans l'*Aufklärung*, avec ce qui constituait le "fondement idéal" de son "système de liberté" (3). Nous avons encore pu suivre, à l'ombre de "l'esprit" des principes kantien, le débat avec Fichte qui a contribué à l'élaboration des *Recherches* de 1797, et relever la remarque tout à fait suggestive de Pestalozzi à l'époque : "Fichte est au-dessus de mon horizon ; mais je suis curieux de savoir si je serai sous le sien" (4).

L'interrogation recevra une réponse à l'hiver 1807/8 dans les *Discours à la nation allemande*, lorsqu'à la question : "à quelle expérience déjà existante doit-on rattacher la réalisation de l'idée d'éducation nationale ?", Fichte répond dans son neuvième Discours : "Elle devra se relier à la méthode d'enseignement découverte et préconisée par Pestalozzi, et qui se trouve déjà heureusement mise en pratique devant ses yeux" (5). Dans l'exposé qu'il en fait ensuite, le philosophe allemand prétend s'appuyer, non pas sur les "gazettes savantes", mais sur une lecture et une étude des "propres écrits de l'homme", et il ajoute que s'il n'est pas allé jusqu'à se rendre compte *de visu* des résultats de l'expérience, c'est qu'il a voulu se

faire "un concept solide et certain de la véritable intention de l'inventeur, derrière laquelle la pratique peut souvent demeurer en retrait", et qu'il considère que c'est "à partir de ce concept que se déduit de soi-même, en dehors de toute expérimentation, le concept de la mise en pratique et du résultat nécessaire" et que "c'est seulement dans la mesure où l'on est doté de ce concept que l'on peut comprendre véritablement et juger exactement sa mise en pratique" (6). La Méthode de Pestalozzi ne saurait être, poursuit Fichte, un "tâtonnement empirique aveugle" : un reproche que l'on trouve couramment, à la même époque, sous la plume de Niederer, et dont on sait à l'origine de quels égarements il a été chez le théoricien d'Yverdon (7). De fait, l'exposé de Fichte dans les neuvième et dixième Discours franchit, sur tous les points critiques que nous avons soulevés dans la discussion entre Pestalozzi et Niederer, le pas vers une compréhension de l'expérience qui n'est plus conforme à l'intention de son initiateur (8).

Cette conviction, fondée sur l'analyse des concepts mis en oeuvre, est d'ailleurs appuyée par l'indication que, si Fichte est bien plongé en 1807 dans une étude approfondie du système d'éducation de Pestalozzi, dans lequel il croit avoir trouvé "le vrai remède pour l'humanité malade", on le trouve non moins occupé à annoter critiquement le *Wie Gertrud*, et cela, selon toute vraisemblance, en liaison avec Niederer (9). On notera également que le texte "le plus récent" sur lequel s'appuie Fichte, et auquel il fait explicitement référence dans ses *Discours*, c'est un article paru en février 1807 chez Gräff à Leipzig sous le titre *Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer der Menschennatur angemessenen Erziehungsweise*, dans l'unique numéro du *Journal für die Erziehung* dont Niederer assurait la rédaction (10). Or, lorsqu'on sait par ailleurs tous les problèmes qu'a soulevés, précisément en liaison avec la refonte du *Wie Gertrud*, la rédaction de ce texte - problèmes qui ont sans doute été pour une très large part dans l'avortement de la publication -, lorsqu'on lit encore la préface dont Pestalozzi a fait précéder la réédition du texte de 1807 dans le onzième tome de l'édition Cotta de ses oeuvres, et où il en récuse purement et simplement la paternité, on mesure que la distance idéologique qui séparait déjà l'éducateur suisse et le philosophe allemand à l'époque de l'élabora-

tion des *Recherches*, est très loin d'avoir été comblée (11). Cette impression est encore confirmée par l'accueil plus poli que chaleureux fait par Pestalozzi à l'hommage que lui a rendu Fichte dans ses *Discours* : c'est à Madame Fichte que le pédagogue d'Yverdon adresse ses remerciements, et il laisse à Niederer le soin de répondre au philosophe (12). Une confiance, enfin, saisie au détour de fragments à propos d'une controverse, laisse résonner très loin l'interrogation : "Comment Fichte pouvait-il me trouver en moi-même ?..." (13).

Niederer fait au contraire le plus grand cas de la présentation de la Méthode de Pestalozzi par Fichte : les trois discours concernant la *Nationalerziehung* sont reproduits dans la *Wochenschrift*, suivis d'un long commentaire du rédacteur (14). Ce dernier marque cependant à l'endroit de la présentation de Fichte une réserve de poids : "Il ne doit pourtant pas être dit, écrit-il, que nous sommes d'accord avec toutes les propositions concernant la Méthode. Nous ne l'affirmons pas seulement par rapport à l'idée que le principe d'éducation exposé serait en soi exhaustif et complet. Il nous semble bien plutôt certain, comme nous essaierons de le montrer plus tard, qu'il existe encore, face à ce point de vue, un autre point de vue tout aussi fondamental, et que Fichte reconnaît et considère le développement de la nature humaine et ses moyens (pour autant qu'il a exposé complètement son point de vue dans ses *Discours*) d'un seul côté seulement..." (15). La suite de l'exposé ne nous renseigne pas immédiatement sur ce qui pourrait être "l'autre côté", mais une investigation des influences philosophiques exercées sur Niederer devrait nous permettre d'élucider ce point (16).

Niederer semble d'abord avoir été marqué, dans sa jeunesse et jusqu'à son entrée à Burgdorf, par la philosophie de Kant et, plus particulièrement encore, par celle de Fichte : le titre du Journal qu'il rédige à l'époque, "Mon Je, ce qu'il est et ce qu'il doit devenir", est en soi suggestif (17). Tandis qu'il est en contact avec Pestalozzi et avec sa Méthode, Niederer paraît porter son attention de préférence du côté de Schelling. Un fragment de lettre daté du 11 février 1807 et reproduit par Israel dans le troisième tome de sa *Pestalozzi-Bibliographie* (3. Band, p. 600-601), nous éclaire sur la

parenté que Niederer croit percevoir entre le pédagogue suisse et le philosophe allemand :

"Schelling dit (Préface aux *Jahrbücher der Medizin*) que, de même qu'il existe une nature qui engendre et produit toutes les choses et les domine de façon toute-puissante dans sa liberté, ainsi doit-il exister nécessairement une perception fondamentale et un point de vue de l'Esprit qui domine divinement l'homme et d'où émane, en science et en art, tout ce qui est de nature divine ; tout ce qui ne jaillit pas de cette source est vain, c'est de l'artifice, c'est de l'humain, non une oeuvre de la nature". Cette proposition me semble puisée au fond le plus intime et le plus sacré de la vérité elle-même, et ce qui me saisit et me touche de façon ineffable lorsque je trouvai ce texte, c'est l'unité de ce point de vue fondamental déjà existante dans l'individualité spirituelle des hommes qui ont produit la Philosophie de la Nature et la Méthode Élémentaire. A vrai dire, dans une direction tout à fait contraire et également, si l'on part de l'objectif, à des stades différents de l'esprit. Car, de même que, selon mon opinion, Schelling progresse de l'un vers tout, qu'il diffuse et étend de tous les côtés à l'infini la lumière inépuisable de ce foyer unique, ainsi Pestalozzi concentre-t-il en un seul foyer la lumière qui rayonne vers lui à partir du Tout de la Nature et de l'Esprit, et il perçoit en tout l'inépuisable et éternelle plénitude de l'Un. De même que Schelling produit de l'Idée une une richesse infinie d'idées, de la Vie une une vie infiniment riche et infiniment variée, ainsi Pestalozzi, poussé par une nécessité opposée, ramène-t-il toutes les idées et toute vie, ainsi que toutes les manifestations de celle-ci, vers l'unique vraie vie intérieure et autonome qui le meut..."

Et Niederer ajoute cette confiance : "Ce fut le *Bruno* de Schelling qui me fit la lumière et m'éclaira le plus sur le caractère particulier de la nature de Pestalozzi... là où il rejette la façon de philosopher fondée sur l'enchaînement logique et le rapport causal... c'est précisément ce qui me rendit présente et claire la démarche intuitive de Pestalozzi".

Une lecture du *Bruno*, publié à Berlin en 1802, devrait donc

nous permettre de mieux percevoir la parenté que Niederer saisit entre l'éducateur et le philosophe (18). A première vue, l'abîme semble plus que jamais infranchissable entre les circonvolutions conceptuelles du second et le réalisme sans concession du premier. Mais on peut comprendre que, pour celui qui s'était juré de voir clair sur l'homme Pestalozzi et sur son action, pour celui qui avait eu, sans aucun doute, plus d'une occasion d'entendre le pédagogue s'exprimer sur la distance qui ne cessait de le séparer de Fichte, l'ouvrage de Schelling, qui s'efforçait précisément de poursuivre le débat avec l'idéalisme de la subjectivité en prenant en compte ce qui avait tôt fait problème à Pestalozzi au contact de cette conception, pouvait apporter la lumière attendue. En effet, ce que l'éducateur du Neuhof, lui-même solidement ancré dans "la fange de ce monde", avait jugé excessif, dès le jugement sur la Révolution Française, chez le philosophe de la liberté, se trouvait ici heureusement contrebalancé par l'intégration *a priori* dans le savoir absolu de tout ce que Fichte n'avait jamais cessé de vouloir déduire à partir de sa position du subjectivisme absolu, à savoir : l'objet, le réel, le fini. Pestalozzi pouvait être assurément identifié à celui qui opérait, dans le *Bruno*, la synthèse des contraires, habilement mis en oeuvre tantôt dans leur identité, tantôt dans leur duplicité. La contradiction fondamentale entre le fini et l'infini, que Bruno appelle "un don des dieux aux hommes, que Prométhée a apporté sur terre en même temps que le plus pur feu du ciel", Niederer pouvait prétendre la voir quotidiennement en action dans la façon dont Pestalozzi puisait dans le fini lui-même les moyens de la liberté infinie de l'homme. Le théoricien de la Méthode se trouvait ainsi justifié à écrire à Stapfer le 7 mars 1808 : "En attendant, je tiens *Schelling*, pour la Nature et pour la Philosophie, d'une façon décisive pour ce qu'est Pestalozzi en *Pédagogie* ; les idées de ce dernier semblent aussi riches, aussi incommensurables, aussi puissantes et, devrais-je dire, aussi fécondes et aussi divinement grandioses que la Nature elle-même" (19).

Ce rapprochement ne s'opère cependant pas, du point de vue même de Niederer, sans difficulté. Certes, le rédacteur de la *Wochenschrift* peut se féliciter d'apprendre que Schelling a accueilli le plus favorablement l'annonce de la nouvelle publication et qu'il

a recommandé à son éditeur de rassembler des souscriptions ; il peut même se vanter d'avoir reçu de lui "quelques appréciations flatteuses" sur ses articles de l'*Jenaer Lit. Zeitung* (20). Il demeure que, lorsque Niederer presse le philosophe de s'exprimer sur le sens spécifique de la Méthode dans son rapport aux sciences en tant que telles, il s'attire la réponse suivante, dont Henning nous a transmis une copie :

"Le point sur lequel je souhaiterais d'abord savoir ce que vous pensez est la question de *la valeur scientifique de la Méthode comme méthode d'enseignement*. Si les sciences sont enseignées d'une mauvaise manière, la raison en est qu'elles ont été produites à l'origine d'une mauvaise manière. La bonne méthode scientifique (c'est-à-dire, assurément, dans la production de la science) apporte d'elle-même avec soi la bonne façon de l'enseigner. Quant au devoir de trouver la bonne méthode d'une science, il ne fait de nouveau, avec celui de trouver la science elle-même, qu'une seule et même chose, étant donné que forme et matière doivent nécessairement se conditionner mutuellement. Mais c'est alors que *votre but et votre projet se dissoudraient dans la généralité de tout esprit scientifique*, et je ne verrais pas en quoi la Méthode pourrait se donner comme quelque chose de particulier, et encore moins, étant donné que ce point de vue n'est peut-être pas du tout le vôtre, en quoi il peut être question d'elle comme de quelque chose d'*existant en soi (als etwas Vorhandenem)*. Car, que vous teniez la méthode d'enseignement pour indépendante de celle de la science elle-même, ou que vous croyiez pouvoir la tenir pour telle, je ne puis pas m'en faire une idée. Ou bien en effet celle-là est certes dépendante de celle-ci, *donnée* avec elle, sans être cependant une seule et même chose, ou bien les deux sont données ensemble et constituent ensemble une seule et même chose. Du dernier cas, je ne pourrais me faire une idée qu'au sens où nous devrions tous, aussi en science, devenir comme des enfants, mais non l'inverse. Ce ne serait pas si mauvais : Socrate, chez Platon, en donne le meilleur exemple. Dans le premier cas, il faudrait, avec la méthode scientifique (trouvée), opérer d'abord encore une transformation, afin de l'adapter au point de vue de l'enseignement. Est-ce que l'élément propre et particulier réside, chez Pestalozzi, dans cette transformation ? Alors que la recherche des véritables racines de la connaissance, en

partant de leur origine la plus tendre pour arriver jusqu'à ses ramifications les plus compliquées, n'est pas propre au pédagogue *en tant que tel*, mais que c'est justement la tâche de la science en général. "Vous voyez à ma façon de chercher en l'air dans toutes les directions que je n'ai pas encore devant moi la solution : il en va finalement de mon "ou bien, ou bien" comme de tous les autres, où ni le premier terme de l'alternative, ni le second n'est le bon. Ces questions peuvent vous paraître insignifiantes : elles ne le sont pas pour moi, mais peut-être parce que je comprends plus facilement que beaucoup une matière étrangère.

"Je n'ai, malgré ma connaissance imparfaite de la Méthode de Pestalozzi, jamais cessé de tenir pour possible qu'a été découvert en elle un organe incroyablement important pour les sciences, afin de leur redonner enfin vie dans leur ensemble, et j'ai été fortement confirmé dans cette idée par une formule de l'ouvrage sur la pédagogie du chant (il s'agit de la *Pestalozzi'sche Gesangbildungslehre* de Nägeli paru à Zurich en 1809), qui me semble contenir bien du vrai et du beau. S'il en est ainsi, cette conjonction non recherchée et non voulue des deux côtés est l'un de ces arrangements de la Providence qui doivent donner à ceux qu'ils concernent plus de courage et de joie que tout succès extérieur. Je ne connais pas l'état exact de votre affaire, mais il me semble que la détermination exacte de votre relation à la science ne pourrait que lui être utile, étant posé également qu'il vous faudrait justement faire ressortir que vous visez également de votre côté à révolutionner totalement les sciences, à réaliser effectivement le nouvel Evangile, et pas seulement une nouvelle façon d'enseigner. C'est ainsi que vous parviendriez à vous séparer complètement du mauvais que vous avez encore en partie devant vous..." (21).

L'interrogation que développe ici Schelling, à une époque (Israël situe cette lettre entre la parution de l'ouvrage cité et le départ de Henning d'Yverdon en 1812, c'est-à-dire dans les années 1810/11) où son propre système connaît une mue décisive, est tout à fait révélatrice du problème que peut poser à celui qui a consacré toutes ses énergies à constituer une philosophie de la nature, l'intervention de la donnée subjective prise en compte par la Méthode. Certes, la réponse est que, si le savoir doit avoir un sens

absolu pour l'homme, on ne voit pas comment le processus d'accès à ce savoir pourrait être traité comme un élément "particulier", "existant en soi", par rapport à ce savoir. Il reste que la question ne peut laisser Schelling insensible, alors qu'il est précisément occupé, à partir de 1809, à réintégrer le sujet dans sa construction, sans que soient cependant mis en cause les présupposés fondamentaux de celle-ci. L'interrogation de l'auteur des *Weltalter* demeure relative à sa visée idéaliste fondamentale, à son parti-pris pour le système, que n'ébranlera aucune des "mues" de sa construction.

La position est beaucoup plus inconfortable pour Niederer qui n'a pas devant lui l'Idée-Nature, ni l'Idée-Liberté, ni l'Idée Nature/Liberté, mais bien un individu en chair et en os qui réalise devant lui l'une et l'autre Idées, et qu'il s'agit pour lui de comprendre. C'est ainsi qu'il ne peut s'empêcher de garder un pied dans l'univers de Kant et de Fichte, pour autant que l'action de Pestalozzi, et d'une façon générale la démarche d'éducation, n'a pas de sens en dehors de la question posée par chacun sur le sens de ce qui ne peut jamais que lui être proposé : hors du maintien de la perspective du *problème moral*. Mais la fidélité inconditionnée du pédagogue d'Yverdon à la nature oblige son théoricien à prendre en compte le point de vue de Schelling et, en deçà, le Kant de la *Critique du jugement* qui n'avait précisément pas agi sur Fichte. Et la délectation avec laquelle, dans l'extrait de lettre suivant, Niederer constate que la conjonction des deux points de vue se trouvait réalisée dans les conceptions de Pestalozzi avant même que chacun ne soit développé dans toute son ampleur philosophique, ne doit pas nous dissimuler la difficulté du problème qui se pose à lui en présence d'un homme, d'une réflexion, d'une action qui récuse dans son principe le discours idéaliste : certes, écrit-il, l'école de Pestalozzi doit beaucoup "aux grandes et vastes conceptions qu'a répandues à notre époque la philosophie par Fichte et Schelling. Assurément, Pestalozzi n'a pas (comme Müller l'a déclaré publiquement à Brême) suivi l'enseignement de ces hommes, et il n'a pas transporté en pédagogie des opinions grapillées ici et là chez eux et à moitié comprises : sa conception existait *avant* eux ; il connaissait Fichte personnellement, mais certainement pas son système,

et il serait aussi absurde de dire que Pestalozzi a puisé chez Fichte que de dire que Fichte a puisé chez lui. C'est justement, au contraire, la chose remarquable... qu'en partant des points de vue les plus différents et en allant dans les directions opposées, les individualités les plus fameuses de notre époque se retrouvent, d'une façon autonome et indépendamment l'une de l'autre, dans une perception fondamentale des choses. Quelle preuve pour l'unité originelle et pour la nécessité des Idées !" (22).

Niederer veut précisément montrer que la Méthode opère la synthèse entre les exigences de la "philosophie de l'esprit" et celles de la "philosophie de la nature", qu'elle est, comme il l'écrit dans *Was heisst Methode ?*, "la forme immuable en même temps que l'essence immuable du produire de la Nature et de l'Esprit" (23). La "Méthode absolue", poursuit-il, réalise "l'individuel dans son autonomie" en même temps qu'elle "est dans la nature". Réalisation du sujet : "Chaque individu pris en particulier se développe et se forme comme individu, indépendamment de sa personnalité et de celle de tout autre, selon le même processus et selon la même loi que tous les autres". Réalisation de la nature : "C'est à partir de germes que la nature développe toute vie. Elle n'a, pour toutes ses créations organiques, qu'une seule forme éternelle qui revient en chacune de celles-ci, qui représente et épuise la totalité de son développement et se manifeste dans le même temps en chacun d'une manière totalement autonome et indépendante..." (24). Et tout cela, le théoricien d'Yverdon a l'avantage de le voir *en action, als Thatsache* (25).

Et tout cela n'est pas contradictoire avec le fond de la démarche théorique des *Recherches* de 1797. La nature humaine qui se brise et libère, chez celui qui se pose désormais comme sujet, un désir d'achèvement malgré cette nature devenue hostile, mais le lien que ne peut couper, envers et contre tout, le sujet avec ce fond naturel sans lequel il ne se serait jamais posé comme sujet : nous sommes aux racines de l'idéalisme dans sa forme "subjective" comme dans sa forme "objective". Nous pourrions encore reprendre toute l'expérience antécédente de Pestalozzi, en remontant jusqu'au Neuhof : que visait alors le pédagogue, sinon la réalisation absolue de l'homme dans sa subjectivité (chrétienne) et dans son objectivité

(sociale) ? Et fallait-il comprendre la vaste fresque romanesque des années 1780 autrement que comme un nouvel effort en vue de réaliser, par-delà l'échec historique du Neuhof, l'achèvement du sujet humain en et malgré ce qu'il est ? Et si l'on voulait aller jusqu'aux racines philosophiques de cette attitude comme de cette quête, il faudrait saisir que, même s'il est amené à en aménager la présentation afin de prendre en compte, avec le principe d'une "corruption" de la nature, l'*obstacle* que constitue la nature de fait (i.e. l'échec du Neuhof), Pestalozzi ne cesse de vivre, au fond, dans et de la contradiction rousseauiste.

La réflexion de Pestalozzi se développe ainsi, depuis l'origine, dans l'esprit de l'Idéalisme. Mais avec cette réserve décisive, que la réflexion ne cesse d'avoir de sens pour lui que dans la perspective de l'action. Le sens de l'humanité n'est ni purement subjectif, ni purement objectif : il est à faire. Et il n'est même à faire que dans la mesure où il n'est absolument ni l'un ni l'autre : c'est le sens de la formule centrale des *Recherches*, qui ne met en contradiction l'expression de l'idéalisme objectif ("les circonstances font l'homme") avec l'expression de l'idéalisme subjectif ("l'homme fait les circonstances") que pour dégager en chacun "une force d'orienter les circonstances diversement selon sa volonté" (26). La suite du texte de 1797 montrera jusqu'à quel point le développement de cette force dans l'état moral restera tributaire à la fois de son dynamisme subjectif et de sa réalisation objective. La Méthode ne cessera de s'alimenter à cette double source.

Pestalozzi n'aurait donc rien à reprocher au discours idéaliste en tant que tel, sinon que, s'il veut se réaliser, il lui faut absolument se dégager de la double impasse dans laquelle il se trouve fourvoyé. Le plus grand reproche qu'il lui fait rejoint en définitive celui qu'il faisait déjà, dans sa jeunesse, aux humanistes zurichois : "Je crois, écrit-il ainsi en 1804/5 dans sa controverse avec le Recteur Snethlage, que notre époque se précipite avec son *Aufklärung*, et je ne cherche rien d'autre avec ma Méthode qu'à la détourner de l'*Aufklärung* de précipitation (*Übereilungsaufklärung*) dans laquelle elle se trouve prise, pour la guider vers la liberté d'un véritable développement de la force" (27). Ce qu'il prétend

réaliser, ce n'est ni l'achèvement de l'humanité dans son universalité, ni l'achèvement de l'humanité prise dans sa singularité, mais l'achèvement des individus pris un à un, la *Vollendung in einem*, une formule qu'il développe ainsi : "On doit chercher à atteindre non pas l'extension du savoir, mais l'accomplissement de l'individu, dans la mesure où c'est dans cet accomplissement seul que réside la possibilité de formation de la force, qui se fraie ensuite d'elle-même, pour chaque extension du savoir dont elle a besoin, un chemin autonome" (28). Nous retrouvons ici l'objection majeure formulée par Pestalozzi à l'endroit de l'entreprise systématique de Niederer : s'il reconnaît, dans sa préface critique de 1822 à la réédition du texte de la *Lenzburger Rede*, "la vérité irréfutable de son point de vue fondamental", il récuse cependant "la marche précipitée (*den vor-eilenden Drang*) jusqu'à une présentation philosophiquement fondée de l'Idée de formation élémentaire" (29).

On se tromperait pourtant si l'on croyait que, dans l'esprit de Pestalozzi, il suffirait de freiner le mouvement de l'*Aufklärung*, de modérer ses exigences en composant avec les réalités individuelles, pour la mettre du même coup en accord avec ce qui est recherché à travers la Méthode. La seule *Aufklärung* dont l'éducateur d'Yverdon veuille entendre parler en vérité, c'est bien "l'*Aufklärung* de la force pure capable de saisir exactement le rapport des choses", une forme d'*Aufklärung* au regard de laquelle l'*Aufklärung* historique, tant dans le rêve qui la porte que dans ses réalisations visibles, ne pourra jamais être, dans la mesure où elle tient hors de son champ le principe de l'appropriation individuelle du donné éclairé, qu'une "demi-*Aufklärung*", ou pire, si elle s'obstine à ne pas voir le sujet du savoir dans sa liberté réelle, qu'une "corruption d'*Aufklärung*" (*Aufklärungsverderben*) (30). C'est le fondement même du discours idéaliste qui se trouve ici mis en question.

Et des hommes aussi éclairés que le Recteur Snethlage ont toute raison de craindre les "mauvaises conséquences" de cette *Aufklärung* au sens très particulier où l'entend Pestalozzi (31). L'exigence qu'il pose, en tant qu'éducateur, à tous les gens de système, de système de pensée comme de système d'action politique, religieuse, éducative, est en effet à ce point exorbitante que

ceux-là se voileront naturellement la face devant elle et s'en tireront par un "Nous t'entendrons là-dessus une autre fois !". Il reste qu'en et par Pestalozzi se trouve posée une question qui attend sa réponse. Il reste que l'homme de pensée et d'action est en droit d'attendre qu'on lui indique le moyen qui lui permettra de franchir l'abîme ouvert à ses pieds.

Le poids d'une sensibilité

On attendra en vain de Pestalozzi la réponse objective à une question dont il constitue lui-même l'un des termes. Du Neuhof au *Chant du Cygne*, en passant par les trois versions de *Léonard et Gertrude*, par les *Recherches* et par la mise en oeuvre de la Méthode, l'éducateur pointe invariablement le doigt vers ce qu'il fut et ce qu'il est comme individu, vers ce qu'il a vécu et ce qu'il continue à vivre dans la singularité de son existence, vers ce qu'il a accompli, ce qu'il est occupé à faire et ce qu'octogénaire, il projette encore de faire de ses propres mains. Son action comme sa réflexion ne sont, dans les présentations mêmes qu'il en fait, jamais dissociées de sa biographie. Et plus d'un visiteur d'Yverdon ont témoigné que le choc provoqué par la rencontre de l'homme Pestalozzi était sans commune mesure avec l'admiration qu'on éprouvait pour ses idées pédagogiques : Niederer lui-même est demeuré jusqu'au terme de son existence, par-delà la persistance des désaccord théoriques, fasciné par le personnage (32).

Ce personnage, Pestalozzi le cultive assurément : sa tenue volontairement approximative, ses maladroites familières devant les Grands de ce monde, sa façon d'être ailleurs, physiquement et intellectuellement, que là où on l'attend, et cette écriture inimitable en sa forme comme en son style, tout cela porte la marque d'un anti-conformisme, d'une excentricité vers laquelle il a fini par accepter de nous faire lui-même un clin d'oeil en dépeignant la figure de l'archidiacre Ott dans le *Chant du Cygne*. Il reste que, loin de s'abandonner au jeu de l'apparence, Pestalozzi n'a cessé d'incarner

sincèrement ce personnage qui attire le regard : il demeure que son *Ursprünglichkeit* trouve sa source, comme l'a bien observé Niederer, dans un centre d'énergie absolument original (33). Et cette individualité originale a investi de bout en bout l'action et la réflexion du pédagogue. C'est encore Niederer, le témoin le plus proche du "phénomène Pestalozzi", qui s'exprime le mieux sur ce lien : "Il suffit, écrit-il dans son grand ouvrage de 1812/13, pour sentir toute l'importance pédagogique de la Méthode, de s'arrêter un instant seulement sur le point à partir duquel toute la théorie est née à l'origine. Elle est le résultat tout à la fois des expériences sensibles (*Anschauungen*) à l'intérieur desquelles l'homme a vécu, des essais et des expérimentations qu'il y a faites, des impressions et des sentiments qu'elles ont produits en lui. Toute théorie n'est pure et vraie que dans la mesure où elle est le fruit de cette trinité de circonstances, de dispositions et d'activités humaines. C'est à ce plan originel que le vrai pédagogue situe son élève. C'est de lui que doit également partir, et en lui que doit constamment progresser celui qui veut porter sur la Méthode et sur l'institut un jugement valable et scientifiquement fondé. C'est le chemin sur lequel et le but vers lequel Pestalozzi conduit les praticiens de la Méthode afin qu'ils deviennent ce qu'ils doivent être" (34).

Cette haute compréhension du pédagogue d'Yverdon par Niederer n'a cependant pas été telle qu'elle a permis à celui-ci de rendre raison ultime de l'homme et de l'action. La preuve devait s'imposer, d'abord dans la façon dont le théoricien naviguait entre l'univers de Fichte et celui de Schelling, mais surtout dans la manière dont le principal intéressé finirait par récuser physiquement l'entreprise qui prétendait le comprendre jusque dans son être sensible, que quelque chose subsistait, dans la "sagesse du temps", qui se révélait essentiellement inadéquat au projet fondamental de l'éducateur d'Yverdon. La construction du *Chant du Cygne* devrait, dans sa précarité même, nous fournir la précieuse indication capable de nous aider à franchir l'obstacle.

On pourra, avec Pestalozzi, invoquer les exigences de la *praxis* en présence de toute théorie, qui n'est jamais que vision

d'un monde autre, fût-ce celui de la liberté, et s'avère, comme telle, incapable de répondre du *désir* même qu'a l'homme de transformer le monde réel. On ne s'égarera pas en abordant le "problème Pestalozzi" de cette façon, dans la mesure où l'exigence de l'action n'a pas cessé d'être fondamentale chez le pédagogue suisse. Qu'était donc le Neuhof, sinon une autonomie en action sur tous les fronts ? Et l'on se souvient des longues discussions du roman des années 1780 sur l'abîme qui ne cesse de séparer, chez les chrétiens, le savoir de l'agir : Glüphi incarnera, sur fond d'univers redevenu sensé, l'homme de la pure action. Nous avons encore montré comment chacun des trois grands textes théoriques élaborés par Pestalozzi a été écrit en réalité dans la foulée d'une action mise en échec et porté par le souci de rendre les conceptions du pédagogue plus adéquates à la visée profonde de son action. On comprendra enfin aisément, à ce point de notre exposé, que tout chez Pestalozzi, sa réflexion comme ses réalisations, et avant tout la Méthode, gagne à être saisi dans la perspective d'un mouvement vers : "Mon existence n'a rien produit de total, rien d'achevé...".

L'homme est cependant tout l'inverse d'un activiste. Pestalozzi ne cesse d'aspirer au repos d'une humanité réconciliée avec elle-même en son sens et en son fait par l'action, et lorsque sa réflexion se met en route, c'est dans le seul but de combler le fossé qui s'est soudain creusé dans l'action entre ce qui était visé originellement à travers elle et ce qui a été obtenu en fait. La méditation de l'*Abendstunde* s'ouvrait par un "Il faut que l'homme trouve le repos intérieur. Les aléas de l'existence lui suscitent par ailleurs des désagréments incessants..." (35). Le *Mudling* des *Recherches* peut désormais "s'asseoir" en se réjouissant de pouvoir enfin suivre "jusqu'à son achèvement" la marche de la nature dans le développement du genre humain (36). Et si le texte de 1826 enregistre l'inachèvement essentiel de l'existence, des écrits et de la Méthode de l'éducateur, c'est encore dans une forme et un ton qui ne laissent aucun doute sur la paix retrouvée par-delà les échecs répétés (37). La quête du repos adopte volontiers, dans les moments de crise aiguë, le support de la poésie : l'*Abendstunde* elle-même, le poème autobiographique de 1808 *An die Einzige*, le *Trostgedichte-Zyklus* composé à l'été 1817... (38). On remarquera cependant que ces épanchements n'ont

rien d'extatique, rien de passif : toute l'action en cours s'y retrouve, avec son élan originel, les obstacles qui l'entravent, la volonté de les surmonter et l'assurance, Dieu aidant, de la victoire (39). La poésie de Pestalozzi reste l'expression d'un pouvoir, non d'un savoir.

Le repos n'est donc pas concevable, pour Pestalozzi, hors du mouvement, ni le mouvement s'il n'y a pas la promesse du repos. L'homme ne se met à agir que sur fond d'humanité déjà sentée, en quête d'un sens qui soit plus satisfaisant pour lui. Et ce fond n'est là, et n'est perçu comme tel par l'intéressé, que dans la perspective d'une action de transformation en vue de le rendre toujours plus conforme à ce qu'il recherche. Toute humanité est ainsi prise dans un processus d'accomplissement, de *Vollendung*, c'est-à-dire : dans un mouvement (*Vollendung*) déjà achevé jusqu'à un certain point (*Vollendung*), mais restant ouvert sur la perfection de son accomplissement (*Vollendung*). Nous retrouvons ici la démarche des *Recherches* de 1797, avec une "marche de la nature" qui a conduit l'humanité jusqu'aux limites de son sens de fait, puis avec la reprise en mains par l'homme de son propre développement à partir de ce qu'il est, être ni totalement in-sensé ni parfaitement sensé, dans le sens de ce qu'il doit être : *Veredelung*.

Cette action d'humanisation, Pestalozzi la comprend essentiellement dans sa dimension sociale. Car il ne s'est jamais agi pour lui, depuis l'époque des Patriotes, que du bonheur de l'homme dans la Cité. Le père du Neuhof prétendait faire de son enfant, de ses enfants des "citoyens utiles", tandis que *Léonard et Gertrude* s'efforçait de refermer la totalité sociale sur le bonheur de chacun. Nous avons encore montré en quoi l'axe des *Recherches* demeurerait en réalité l'état de l'homme vivant en société, et l'analyse du *Chant du Cygne* a révélé le rôle central du milieu social dans le processus d'intégration en chacun des "lois éternelles et immuables de la nature humaine" avec "les circonstances, les conditions et les situations" qui déterminent l'existence individuelle. L'un des points les plus sensibles du conflit avec Niederer, et avec l'idéalisme en général, sera, comme nous aurons encore l'occasion de le développer dans notre dernier chapitre, le constat que l'idée la

plus généreuse sur l'homme finit toujours par s'établir au détriment de la réalité de son incarnation sociale, que l'avènement d'une certaine notion de peuple - celle que promeut Fichte dans ses *Discours à la nation allemande* - tend à faire oublier le peuple réel, la réalité populaire.

Le problème se situe dès lors, pour Pestalozzi, dans la rencontre de l'individu avec les "prétentions collectives" qu'incarne, par sa nature même, toute réalité sociale. Porté, dès sa jeunesse, par "les sentiments d'une vie naturelle sans contrainte ni discipline", eux-mêmes aiguisés par une constitution "faible et délicate" et par une éducation privée de père, il n'en demeure pas moins le fils d'une Cité hors de laquelle il n'est pas non plus pensable qu'il fasse son salut : son existence d'individu est, dès l'origine, liée au destin de sa ville et de son pays (40). Nous avons pu suivre en quoi cette "contradiction" avait eu raison de l'entreprise du Neuhof et du rêve fou qui la portait : prétendre réaliser la cité autonome en elle-même et en chacun de ses membres tout en faisant abstraction de la réalité sociale hétéronome dont ladite cité ne pouvait cependant se passer pour vivre réellement, c'était s'exposer inévitablement à voir les réalités emporter le rêve. Le Neuhof était, nonobstant la générosité de son initiateur, une entreprise éminemment égoïste. Comme devait demeurer idéalement égoïste l'entreprise romanesque qui visait à construire sur les ailes de l'imagination une cité capable de réaliser enfin le rêve de Neuhof. Et Jakob, le fruit ambigu d'un amour fou de père et d'un système aveugle d'éducation.

Il faut une nouvelle fois saisir en quelques formules le sens que va revêtir, pour l'individu Pestalozzi et son rapport à la réalité sociale, la débâcle des "contradictions" au spectacle du destin historique de la liberté dans la Révolution Française, puis la reconstruction de l'univers social dans la dernière partie des *Recherches* de 1797. L'exacerbation des égoïsmes démultipliés dans une cité "démocratique" rejoint l'exacerbation de l'égoïsme "monarchique", les deux extrêmes s'appellent même mutuellement : quelle différence en effet, pour la liberté effective de chacun, entre la démarche d'un gouvernement qui prétend incarner l'ensemble de ses sujets et celle d'une multitude où chacun prétend bien obtenir la totalité du pouvoir ?

Ecartelée ainsi entre ses deux limites, la constitution sociale est comme telle, au regard de ce qui, avec les meilleures intentions, est visé à travers elle par le "monarque" comme par le "démocrate", une *duperie*, une duperie nécessaire certes, mais une duperie quand même, un non-être d'humanité. Si l'homme veut se dégager de ce piège où il se trouve pris du fait même de sa nature sociale, il n'a d'autre issue que celle indiquée par les *Recherches* : il lui faut absolument se dégager de la *passion* du pouvoir pour accéder à la liberté de l'*utiliser* en vue de produire *quelque chose d'autre que la constitution sociale elle-même*, fût-ce la meilleure (mais la meilleure du point de vue de qui ?). Ce quelque chose sera le mouvement de réalisation autonome de chacun à partir de ce qu'il est individuellement et socialement.

L'égoïsme naturel est ainsi appelé à se surmonter jusque dans son expression sociale. Le mouvement qui me porte à penser, à vouloir et à faire le bien d'autrui, s'il n'inclut pas dans sa trame même la possibilité pour lui d'une réappropriation de ce qui ne peut jamais être que proposé, ni l'indication des moyens qui lui permettront de l'accomplir de lui-même, demeurera l'expression inavouée de ma *Selbstsucht*. Pour reprendre la démarche du *Chant du Cygne* : je veux assurément l'universel pour tous et pour chacun, mais chacun des autres ne peut comprendre et réaliser cet (!) universel qu'à partir des conditions, des circonstances, des intérêts qui constituent la singularité de son existence. Il importe, en définitive, que mon *amour* pour l'humanité en autrui ne cesse de se purifier dans et par ma *foi* en la capacité essentielle effectivement reconnue à celui-ci de penser et de faire son humanité *autrement*. C'est le message ultime de Pestalozzi.

Le problème - le "problème Pestalozzi" - est que, de bout en bout, c'est invariablement "je" qui parle. Certes, un abîme sépare le Je ainsi conquis par-delà la rupture du moi égoïste et de ses incarnations sociales, de l'individu aveuglément altruiste du Neuhof que n'effleurait même pas la question de l'adéquation de l'autonomie qu'il voulait pour les autres avec la façon dont ceux-ci prétendaient, en bonne logique d'autonomie, vouloir la vivre. On se gardera également d'oublier que le "Je moral" des *Recherches* s'alimente à la contradiction éternellement vivante entre le "moi naturel" et le "moi

social". Il reste que, dans le texte de 1797, dans la façon dont est mise en oeuvre la Méthode, dans toutes ses adresses, dramatiques ou sereines, à la communauté d'Yverdon, Pestalozzi manifeste une capacité surprenante à se récupérer lui-même intégralement par-delà toutes les concessions aux réalités ambiantes. L'impression se dégage même que, sans l'homme, rien de ce qui a été fait, écrit, voulu, ne doit subsister.

Tout semble effectivement s'engloutir dans le fond insondable d'une sensibilité qui garde son secret en-deçà des mots et de l'action : "La glace s'est brisée sous mes pieds partout où j'ai voulu marcher d'un pas ferme..." (41). *Gefühl, Gefühlsmensch, Herz* restent les maîtres-mots de Pestalozzi. Il est demeuré jusqu'au bout celui qui voit le monde se transfigurer dès l'instant où il serre un enfant dans ses bras : s'il fait désormais effort sur sa propre nature pour rechercher "en vérité et en amour" le bien d'autrui, ce dépassement "moral" est encore saisi, à la pointe des *Recherches*, dans le "sentiment" (42). L'essentiel du processus méthodique continue de se jouer dans la rencontre coeur à coeur entre le maître et son élève : l'auteur du *Chant du Cygne* peut exiger que cette démarche sensible soit éclairée par la raison et qu'elle se donne les moyens de sa réalisation, elle n'en demeure pas moins primordiale dans chacun des exposés (43). L'hypothèse est même avancée, dans le texte de 1826, d'un homme dont la force de pensée et la force d'agir seraient totalement annihilées : que le sentiment d'amour et de foi reste vivant en lui, et il trouvera, Dieu aidant, la voie du salut (44). En vérité, toute l'oeuvre de Pestalozzi demeure, à travers ses avatars, enveloppée dans le sentiment.

On rattachera à ce contexte sentimental l'attirance irrésistible que ne cesse d'éprouver Pestalozzi vers l'origine, vers l'innocence et la pureté de la prime humanité, vers cet état où l'homme ne connaissait ni les interrogations de la réflexion, ni les exigences de l'action. La réponse que faisait le rédacteur du *Schweizer-Blatt* au lecteur qui s'inquiétait de le voir demeurer toujours un peu un enfant, ne cesse de résonner à travers toute son oeuvre : "Je veux le rester jusqu'à la tombe ; il est bon d'être un peu un enfant, de croire, d'avoir confiance, d'aimer, de revenir de ses fautes, de son

erreur et de sa folie ; d'être meilleur et plus simple que tous les gredins, et par leur méchanceté, de devenir finalement plus sage qu'eux... Cher monsieur ! C'est un plaisir, malgré tout ce que l'on voit et entend, de croire toujours le meilleur de l'homme, et bien qu'on se trompe quotidiennement, de ne cesser cependant de croire quotidiennement au coeur humain, et de pardonner aux sages et aux fous qui nous égarent d'un côté comme de l'autre..." (45). La rupture de l'état de nature dans les *Recherches* va certes introduire le principe d'une corruption de cet état, mais celle-ci ne sera jamais telle qu'elle supprime l'état originel non corrompu : l'accès à la moralité sera même présenté comme une reprise de l'innocence originelle (46). Permanente demeure encore, jusque dans la *Langenthaler Rede* de 1826, l'invocation et la description d'une période stable et heureuse de l'histoire de la Suisse et de l'Europe en général, qu'il s'agit de retrouver par-delà la révolution industrielle (47). Le mal a pu reconquérir une certaine place à côté de la bonté naturelle de l'homme, en se manifestant en particulier à travers la reconnaissance de la réalité fortuite de l'existence individuelle, sa présence n'en demeure pas moins relative à la bonté originelle de l'homme : Henning nous confirmera que, deux années encore avant sa mort, Pestalozzi s'est exprimé devant lui en niant le péché originel (48). Le fantôme de Rousseau n'est décidément pas exorcisé.

Faut-il conclure de tout cela que le chemin a été parcouru en vain depuis l'*Emile* ? Pestalozzi ne gagnerait-il pas, au bout du compte, à rester figé dans l'attitude du bon père-éducateur serrant autour de lui quelques enfants ? Si tout est, au demeurant, chez lui, affaire de coeur et de sensibilité, l'essentiel n'est-il pas de rejoindre une fois pour toutes le "grand coeur maternel de Pestalozzi" ? ... Nous ne le croyons pas. Car c'est bien le fond de notre thèse : sans ce cheminement et les ruptures qui l'ont marqué, jamais Pestalozzi ne serait né à l'attitude d'éducateur.

Sensibilité d'abord et toujours, certes. Mais qu'eût été l'entreprise du Neuhof, si tout avait été d'entrée, aux yeux de son initiateur, affaire de rationalité industrielle ? Une *Industrieschule* qui aurait manqué son rendez-vous avec "l'esprit" de l'industrie. Et lorsque s'engage la grande révision des années 1790, Pestalozzi

aurait pu puiser dans sa déception de la liberté historiquement bafouée une raison décisive pour s'abandonner aux miroitements d'un "système de liberté" à la Fichte : s'il a préféré aller son propre chemin dans les *Recherches*, c'est qu'il demeure toujours aussi peu disposé à sacrifier la réalité de sa liberté sentie à l'Idée que la meilleure des têtes philosophiques peut s'en faire. Et qu'en serait-il advenu de la Méthode - et qu'en est-il advenu en fait chez un Herbart ou chez un Natorp - si l'on perdait de vue le principe de son appropriation sensible par l'intéressé ? Un mécanisme sans âme ou un organisme sans vie.

Tout se passe ainsi comme si la spécificité de la démarche éducative restait attachée, chez Pestalozzi, à l'élément sensible, irréductible par la raison, de l'être humain. L'exigence que Pestalozzi pose inlassablement à tous les discours qui prétendent le comprendre, et d'une manière générale à toutes les démarches et les attitudes de l'homme en direction de ses semblables, reste celle d'une reconnaissance effective de la liberté que garde autrui d'adhérer ou non à ce qui lui "survient" de l'extérieur. Sa réclamation permanente est la prise en compte de ce principe dans une mise en oeuvre *éducative* de tous les discours et de toutes les actions de l'homme sur l'homme. De la rupture de sa propre *Selbstsucht* est née, chez Pestalozzi, la conviction que celui qui sent, pense et agit comme s'il était l'exemplaire humain de référence, celui-là est un animal divin, pas un éducateur. *Pas un homme.*

Car il importe de saisir une nouvelle fois, en définitive, comment l'éducation ainsi comprise devient, aux yeux de Pestalozzi, la catégorie fondamentale d'une humanité qui ne parvient plus à se saisir dans son universalité sans que les particularités sensibles fassent irruption dans le champ de la raison. Ce fut l'intuition de départ de Pestalozzi, lorsqu'il eut devant ses yeux le spectacle de la belle et bonne cité zurichoise bouleversée dans ses fondements par la prolifération du salaire industriel : "l'esprit" de l'industrie exigeait qu'on se libérât de toute conception fixiste des structures économiques, politiques, religieuses, éducatives, de la société. L'individu libre s'installait en son centre, et s'il restait inconcevable qu'il réalisât sa liberté hors de structures organisées,

celles-ci avaient désormais vécu leur époque naturelle : s'imposait à chacun le devoir de faire de tout cela "une oeuvre de soi-même". Le devoir de ne pas se contenter d'être un bon père, un bon citoyen, un bon gouvernant, un bon propriétaire, un bon chrétien, un bon industriel, mais de se dégager au contraire du piège de cette "bonté" et d'utiliser, en éducateur, chacune de ces fonctions dans le but de promouvoir, en soi et autour de soi, la dignité de l'homme. *Veredelung*.

Pestalozzi ne mesure sans doute pas toute la profondeur de la formule lorsqu'il écrit dans *Méthode théorique et pratique* : "L'éducation doit apprendre à se comprendre elle-même" (49). Qu'est-ce qui fait en effet la spécificité de la démarche de l'homme lorsqu'il entreprend d'éduquer l'être auquel il a donné le jour ? Assurément pas l'abandon à la nécessité des lois de la nature, ni l'abandon aux circonstances fortuites de l'existence : les animaux ne procèdent pas autrement, ils sont capables, pour reprendre les expressions typées du *Chant du Cygne*, de "*Geist und Leben*". Ce qui fait l'originalité de la démarche humaine, c'est qu'elle est en mesure de faire accéder l'enfant à la maîtrise autonome de son développement en et malgré ce qu'il est au hasard de sa constitution et de son histoire. L'humanité est assurément ce qu'elle est, mixte d'universel et de fortuit, et l'homme se trouve engagé en elle dès le premier instant de son existence. Mais le moyen lui est donné, par l'éducation, de refaire du début le chemin du développement du genre humain d'une façon telle qu'il soit toujours plus celui de la liberté intéressée, toujours moins celui d'un univers subi. L'art d'éduquer, c'est, pour Pestalozzi, l'art de conduire l'homme jusqu'au seuil de la réappropriation autonome de son humanité. L'éducation constitue ainsi, ne cesse-t-il de répéter dans ses derniers textes, la véritable source capable de régénérer l'humanité, la seule arche dans laquelle puisse s'embarquer sans crainte la civilisation européenne emportée par le déluge de ses contradictions (50).

Pour profonde qu'elle soit, cette percée de la réflexion de Pestalozzi dans le champ infini du sens de l'éducation pour le devenir du genre humain reste une nouvelle fois prisonnière de l'attitude sensible de l'intéressé. L'expression que nous en donnons dépasse inévitablement ce qui demeure essentiellement vécu par l'édu-

cateur : on ne peut échapper, une fois encore, à la nécessité de comprendre Pestalozzi mieux qu'il ne s'est compris lui-même. Ce faisant cependant, nous nous mettons en position de voir se dégager, au point de rencontre de l'homme, de l'oeuvre et de l'action spécifiquement éducative, les linéaments d'un discours philosophique qui serait enfin capable de le comprendre en se gardant du reproche qui lui a fait récuser toutes les sagesses de son temps : les linéaments d'un discours enfin capable d'assumer dans toute sa vigueur l'exigence éducative que Pestalozzi a sentie, vécue et réclamée tout au long de son existence.

Un tel discours, Hegel l'a-t-il écrit ? Pestalozzi n'a pas eu de contact, ni direct ni indirect, avec la pensée du philosophe allemand. Mais on peut légitimement se poser la question de savoir si Niederer, dans sa manière d'aller de Fichte à Schelling et de Schelling à Fichte, n'eût pas trouvé dans le troisième homme de l'idéalisme allemand les clefs de la compréhension du phénomène Pestalozzi. La réponse requerrait une vaste étude comparative, qui nous révélerait en particulier que l'éducateur suisse a vécu de la façon la plus authentique un certain nombre de concepts fondamentaux de la philosophie hégélienne. Mais on ne tarderait pas à se rendre compte que le premier continue à offrir à la mise en système de la seconde ce pôle de résistance qui empêche décidément toute compréhension idéaliste de son projet éducatif.

Cette résistance peut être illustrée par une comparaison entre, d'une part, la façon dont Hegel comprend, dans le développement de l'Esprit, la place et le rôle de l'éducation (*Erziehung*), ainsi que son rapport au concept fondamental de *Bildung*, et, d'autre part, la manière dont Pestalozzi présente dans son *Discours du 12 janvier 1818*, avant de le développer amplement dans le *Chant du Cygne*, le rapport entre la croissance naturelle (*Wachstum*), la formation (*Bildung*) et l'éducation (*Erziehung*) de la force autonome. Hegel voit dans la présence des enfants le moyen par excellence pour la famille de s'accomplir par-delà sa propre division naturelle entre l'élément masculin, tourné vers l'extérieur et vers le monde du travail social, et l'élément féminin, qui représente, dans la cellule familiale, la substance subjective sensible (51). L'éducation des enfants répondra donc,

conformément à la raison naturelle de leur présence, à une double destination : positive d'abord, dans la mesure où "la moralité objective est introduite en eux sous la forme d'une impression immédiate" et qu'ils vivent leur première existence "dans ce sentiment comme fondement de la vie morale, dans l'amour, la confiance et l'obéissance" ; négative ensuite, pour autant que les enfants sont élevés "de l'immédiateté naturelle dans laquelle ils se trouvent à l'origine, jusqu'à l'autonomie et la libre personnalité, et ainsi jusqu'à la capacité de sortir de l'unité naturelle de la famille" (52). Cette double perspective se retrouve dans le dernier chapitre du *Wie Gertrud*, où la Méthode est présentée comme le moyen mis entre les mains de la mère pour qu'elle entretienne la relation affective avec son enfant "aussi longtemps que les moyens sensibles capables de faciliter la vertu ne font pas qu'un avec le moyen sensible capable de favoriser l'intelligence morale", en même temps que comme le chemin qui doit "porter à maturité par l'exercice l'autonomie de l'enfant en tout ce qui est droit et devoir" (53). Les termes se recouvrent assurément, mais on sera attentif à une différence capitale : alors que, chez Hegel, l'accès à l'autonomie est inscrit dans la structure naturelle de la famille et dans sa démarche éducative, Pestalozzi ne dégage à aucun moment le processus de moralisation de la sensibilité des intéressés, et l'impression n'est jamais dissipée, dans ses exposés, que l'autonomie, si elle est bien inscrite dans le mouvement de la nature, reste sans cesse à gagner sur les conceptions sensibles que s'en font la mère comme l'enfant.

Pour l'auteur des *Principes de la Philosophie du Droit*, le processus d'éducation est en fait la reproduction, au plan de la cellule familiale, du vaste mouvement d'auto-formation de l'Esprit, ou *Bildung*. Ce mouvement est décrit en ces termes : "L'Esprit n'a sa réalité que par le fait qu'il se divise en lui-même, qu'il se donne, dans les besoins naturels et dans le contexte de cette nécessité extérieure, cette limite et cette finitude, et que, par là même, il se forme en s'y insérant, la dépasse et gagne ainsi son existence objective" (54). La *Bildung* est "dans sa détermination absolue, la libération et le travail de libération supérieure, c'est-à-dire, le point de passage absolu vers la substantialité infiniment subjective de la moralité, une substantialité non plus immédiate et naturelle,

mais spirituelle et élevée à la forme de la généralité". Par ce travail de formation, la volonté subjective gagne elle-même en soi-même l'objectivité "en laquelle seule est elle, pour sa part, digne et capable d'être la réalisation vécue de l'Idée" (55).

La *Bildung* hégélienne recouvre ainsi ce que Pestalozzi répartit entre le développement autonome de la force selon des lois immuables et éternelles, ou *Wachstum*, et sa formation à partir du fortuit qui imprègne la situation, les circonstances et l'insertion sociale de chaque individu, ou *Bildung* proprement dite (56). L'intérêt de cette distinction est que son auteur a une fort bonne raison de l'établir et que tout son combat d'Yverdon a tourné autour du principe de son maintien. Et qu'est-ce donc que cette raison, sinon, une nouvelle fois, la conviction que l'accès à l'autonomie ne peut faire en réalité l'économie d'une recherche des chemins par lesquels chacun y accèdera, et que ces chemins sont, dans leur diversité même tributaire du hasard des conditions et des circonstances, d'une autre nature que l'Idée en soi. Où l'on voit réapparaître, par-delà la distinction établie et maintenue, et s'alimentant sans cesse à cette distinction, la fonction de l'*Erziehung*, comme processus d'intégration d'une sensibilité jamais totalement dépourvue de raison et d'une raison jamais coupée de sa racine sensible.

Il nous est donné, dès lors, de percevoir quelle conception de l'homme appelle au fond, depuis le début, l'action comme la réflexion de Pestalozzi. Il faudrait qu'à l'instar de l'attitude vécue par le Solitaire du Neuhof, l'homme fût autant reconnu dans sa singularité réelle d'individu, garantie par le hasard de ses conditions d'existence, que dans l'universalité de la nature humaine. Seul un tel équilibre est en mesure de garantir son sens à la démarche éducative : que le monde des circonstances ne soit que le reflet de l'Idée humaine, ou que l'humanité soit le produit du hasard des conditions, et l'action de l'homme sur sa propre humanité devient insensée. Or c'est un fait que l'homme s'éduque en recherche de cause et de fin.

On peut, une nouvelle fois, se demander pourquoi Pestalozzi n'a pas accédé à cette réponse qui eût assurément assouvi sa

lancinante question sur la nature de l'homme. Il aurait fallu qu'il s'arrachât à lui-même pour se poser froidement à égale distance de son être sensible et de son être de raison. Il aurait fallu qu'il objective sa sensibilité : c'était de toute évidence, malgré tout le chemin accompli depuis son grand rêve égoïste de l'origine, beaucoup trop lui demander. C'était lui demander de renoncer au fond même de sa nature.

Il reste que, si l'auteur du *Chant du Cygne* avait pu, dans une seconde existence, progresser de nouveau dans son effort pour fixer la *Gemeinkraft* de l'homme au point d'équilibre parfait et indifférent entre l'esprit, le cœur et la main, il serait sans doute enfin parvenu à ancrer son projet éducatif dans la réalité de ce monde. Car, si le moment est venu d'engager une critique à son endroit, il nous appartient de relever ici la contradiction fondamentale de son action : celui qui a le plus fait pour fonder historiquement l'existence et le sens de l'école n'a jamais, en réalité, voulu une telle institution.

Wohnstube et Schulstube

On ne manque pas en effet de relever ce grand paradoxe dans l'attitude de Pestalozzi : l'initiateur du Neuhof, le créateur des instituts de Stans, de Berthoud et d'Yverdon ne s'est jamais départi d'un profond scepticisme à l'endroit de l'institution scolaire, celle qu'il combattait depuis l'origine certes, mais aussi celle qui aurait pu prendre forme autour de sa Méthode. Toute son attention n'a jamais cessé de se porter en fait sur la cellule familiale, sur la *Wohnstube*, la seule qui puisse, à ses yeux, opérer la régénération attendue de l'humanité. On peut accumuler les citations en ce sens ; "Le seul terrain sûr, proclame-t-il ainsi dans son *Discours de 1818*, sur lequel nous devons chercher à nous tenir pour la formation du peuple, la culture nationale et l'aide aux pauvres, c'est le cœur du père et celui de la mère, qui, par l'innocence, la vérité, la force et la pureté de leur amour, allument en leurs enfants la foi en l'amour, à

l'intérieur de laquelle toutes les forces du corps et de l'âme des enfants s'unissent en obéissance dans l'amour et en activité dans l'obéissance. C'est dans le lieu saint de la famille que l'équilibre des forces humaines dans leur développement est pour ainsi dire engagé, maintenu et assuré par la nature elle-même, et c'est sur ce point qu'il faut agir du point de vue de l'art d'éduquer si l'éducation doit vraiment, en tant qu'affaire nationale, être la Providence du peuple, et si elle doit, dans son influence sur la formation, mettre en accord l'extérieur du connaître, du pouvoir et de l'agir humain avec l'essence intérieure, éternelle et divine de notre nature [...] La Wohnstube du peuple - je ne dis pas la Wohnstube de la racaille : la racaille n'a pas de Wohnstube-, la Wohnstube du peuple, dis-je, est pour ainsi dire le centre où se rassemble tout le divin qui repose dans les forces de formation de la nature humaine..." (57). Et cet éloge de la cellule familiale s'accompagne invariablement d'une apostrophe aux "pères et mères du temps", qui "ont presque d'une façon générale perdu la conscience qu'ils peuvent faire quelque chose, qu'ils peuvent tout faire pour l'éducation de leurs enfants. Ce grand abandon, chez les pères et chez les mères, de la foi en eux-mêmes est la source générale de l'absence de fondement de nos moyens d'éducation" (58).

Il faut rattacher à cette attention pour la *Wohnstube* le projet, nourri par Pestalozzi durant toute son existence, d'écrire un *Volksbuch* qui éclairerait les parents, et d'abord les mères, sur la meilleure façon de mener l'éducation de leurs enfants. C'était déjà la destination du grand roman des années 1780 et le sens du manuel, franchement didactique, *Christoph und Else*. On retrouve cette préoccupation dans le prix qu'a attaché l'éducateur à l'élaboration, à la publication en 1803, puis à la remise en chantier permanente du *Buch der Mütter* (59). Le projet affleure encore dans le Discours de janvier 1818 (60). Le texte de 1826, *Méthode théorique et pratique*, évoque encore le *Manuel des Mères*, accessible au public français depuis 1821, pour préciser l'idée qui a présidé à sa composition et ajouter qu'elle a été en fait "mal saisie et mal comprise" (61). La réalisation est demeurée, une fois encore, bien en-deçà de l'intention.

Et la *Wohnstube*, pour Pestalozzi, c'est essentiellement la

mère. Il n'est que de faire signe ici vers la figure de Gertrude qui domine imperturbablement l'univers des trois versions successives du roman : entre 1780 et 1820, le principe est demeuré inébranlé du "lien étroit entre le coeur de la mère et la nature intérieure d'une bonne école" (62). Et aux sceptiques qui lui objectent les moeurs du temps et les femmes qui préfèrent courir le monde, Pestalozzi répond inlassablement en invoquant l'impossibilité pour la mère de déchoir de sa propre nature : "Non, mères, écrit-il encore en 1826 dans la préface au quatorzième tome de l'édition Cotta de ses oeuvres, ne succombez pas avec une légèreté d'enfant, avec une facilité d'enfant, au miroir de ces illusions si dommageables à votre coeur de mère ! Non, mères, n'y succombez pas ! Ne cédez pas à la faiblesse ! C'est votre devoir de mère, n'y échappez pas sans ressentir un coup d'épée au coeur ! Permettez-moi de vous donner toute la lumière que je peux sur cette illusion. Convaincu que vous étiez animées intérieurement pour tout ce qui peut toucher le salut et le bonheur de vos enfants, je me suis, dans toute l'étendue de mes efforts pour simplifier l'enseignement du peuple, tourné en priorité vers vous, et non seulement j'ai présenté la mère comme la première et la plus importante éducatrice de ses enfants, mais j'ai également fait tout ce qui a été en mon pouvoir pour lui donner les moyens qui peuvent devenir grands et prospères le plus souvent, et je dirais presque seulement, dans sa main..." (63). Les exposés du *Chant du Cygne* replongent encore systématiquement vers la vie familiale et vers les premiers gestes de la mère.

Cette insistance peut assurément être mise au compte de la tendance, incoercible chez Pestalozzi, d'un retour vers l'origine, d'une nostalgie de sa propre cellule familiale trop tôt privée de l'élément paternel et marquée par une double sensibilité féminine, celle de sa mère et celle de la très fidèle servante Babeli (64). Il reste que Heinrich Pestalozzi devint père et s'est fait instituteur : il reste que celui qui aurait pu céder aux tentations de l'intériorité sentimentale, suivre un Lavater ou courir la mystique, a pris au contraire tous les risques d'une sortie de soi vers l'extérieur. Il demeure que celui qui aurait pu se calfeutrer dans une *Wohnstube* ou dans ses substituts, a poussé dans la réalité de ce monde une *Schulstube*.

Cette contradiction pestalozzienne est une nouvelle fois, pour celui qui accepte de la penser dans toute sa vigueur, la plus riche d'enseignements. Il ne faut pas perdre de vue en effet que l'école existe, et qu'elle existe même bien à Zurich, lorsque le pédagogue du Neuhof se met en route. Si le produit de ce système de formation en appelle, en-deçà de l'institution scolaire, à la cellule familiale régénérée, on ne peut affirmer purement et simplement qu'il joue la *Wohnstube* contre la *Schulstube* : encore une fois, si telle avait été son intention, il aurait suivi d'autres chemins. Ce qu'il veut signifier à travers cette démarche, c'est que l'institution scolaire, devenue désormais sans prise sur une réalité historique qui la déborde de toutes parts, doit assurément renouer avec l'exigence technique inscrite au centre de l'univers industriel, mais tout autant avec la force sensible, c'est-à-dire, avec la capacité d'intégration du monde nouveau au coeur de chacun : avec la façon, en définitive, avec laquelle la mère et le père réalisent naturellement, instinctivement, au sein de la cellule familiale, l'intégration chez l'enfant de l'univers extérieur. C'est tout le sens de la *simplification* (*Vereinfachung*) des moyens de formation, sans cesse réclamée par Pestalozzi : si la civilisation industrielle appelle un perfectionnement et un affinement constants des méthodes pédagogiques, elle exige encore plus fondamentalement une adhésion personnelle à ces techniques et leur mise en oeuvre autonome au plan de la démarche sensible de chacun.

Tout cela est donné d'un bloc dans la première expérience du Neuhof. Les apprentissages devenus aussi inefficaces qu'impersonnels (lire, écrire, compter) sont ramenés vers l'ordre des moyens. La formation au métier est mise en avant, mais le "père des pauvres", loin de livrer ses pensionnaires au monstre industriel, s'efforce de déceler en chacun les aptitudes au métier qui devra être le plus conforme à sa nature réelle ; chaque enfant devra ainsi trouver une place dans la société, mais une place qui soit tout aussi essentiellement la sienne. Et il importe que, dès l'école, il ne se sente pas étranger au monde environnant, qu'on fasse en sorte qu'il s'y sente "en famille".

Cet effort pour ramener la vie scolaire aux principes de la

vie familiale marque assurément l'originalité de l'entreprise de Pestalozzi. C'est là qu'il la situe en tout cas lui-même lorsqu'il compare son plan à celui de son émule de l'époque, Rochow : "Je veux, écrit-il ainsi à Iselin en septembre 1780, agir à l'intérieur du peuple sans établissements, en éclairant ici et là des pères et des mères de famille capables de comprendre, alors que lui veut le faire au moyen d'écoles" (65). Cette fixation sur la *Wohnstube* constituera encore l'un des points de désaccord avec Niederer : si celui-ci reconnaît l'importance décisive de ce "centre purement humain du point de vue naturel et du point de vue social", il objecte cependant que "ce n'est pas suffisant. Aussi l'Etat, ajoute-t-il, et aussi l'Eglise sont, selon leur notion vraie, rien d'autre que des familles unies dans leurs membres en une maisonnée, portées à l'infini par l'Idée, mais formées et transcrites dans la réalité selon leur principe propre..." (66). Fichte, dans ses *Discours à la nation allemande*, s'en prendra également à l'idée fixe de Pestalozzi, et, au nom de la *Nationalerziehung* et compte tenu des conditions économiques des familles laborieuses, il préconisera tout à l'inverse une "séparation totale des enfants de leurs parents" (67).

Ce dont Niederer aurait dû s'inquiéter, ce qu'Iselin aurait sans doute suivi avec le plus grand intérêt, c'est l'évolution que va connaître, autour du rapport entre *Wohnstube* et *Schulstube*, la réflexion de Pestalozzi à partir de l'éclatement de sa première expérience du Neuhof. Tout aussi incapable de se maintenir en "vrai père" à la tête d'un institut où enfants et parents rivalisent d'égoïsme et d'ingratitude, que de jouer les froids industriels en faisant fi des buts moraux de l'entreprise, le Solitaire du Neuhof va être en effet contraint de laisser partir à la dérive son idéal de *Schul-Wohnstube* d'un côté, le monde extérieur de l'autre. Pas pour longtemps cependant. Et l'effort, engagé dans l'*Abendstunde*, pour jeter un pont de l'un à l'autre va nous permettre d'assister à rien de moins qu'au lent processus de mise au monde de la *Schulstube* crevant la matrice de la *Wohnstube*.

Ce mouvement est déjà perceptible, si l'on y regarde de près, dans le grand texte de 1780. L'auteur de l'*Abendstunde* ne réaffirme la supériorité de la famille comme "voie de la nature" sur la "voie

artificielle de l'école" que pour prendre désormais aussi en considération les "conditions extérieures", et singulièrement les "conditions familiales" de l'existence humaine, et l'unité, à commencer par celle de la *Wohnstube*, est alors sauvée de la diversité ainsi menaçante des *Verhältnisse* par la "foi en Dieu" (58). La *Bildung* suit elle-même ce mouvement : si elle continue à s'identifier idéalement avec l'éducation dans et par la famille, la formation professionnelle et sociale est maintenant explicitement liée aux "situations et circonstances particulières de l'humanité", et elle tend, comme telle, à se détacher des seules "jouissances" paternelles pour prendre également la forme d'un "devoir" (69). Tout se passe ainsi comme si la double expérience, vécue par Pestalozzi, de la fragilité de la cellule familiale et des exigences implacables de la société appelait chez lui une structure de formation capable de surmonter, Dieu aidant, la contradiction entre l'une et l'autre.

Cette structure va prendre réalité, à partir de la *Wohnstube* de Gertrude, lorsque Gluphi entreprend de fonder son école dans la troisième partie de *Léonard et Gertrude* qui paraît en 1785. Pestalozzi explique précisément alors à Zinzendorf qu'il veut désormais, avec cette seconde moitié de son roman, "sortir du cercle de la vie familiale et prendre en considération les principes de la conduite et de la formation du peuple en général...". Mais il ajoute aussitôt qu'il prétend bien assurer les bases de l'école en s'en tenant solidement "aux besoins familiaux de l'homme et à une formation professionnelle fondée sur ceux-ci" (70). Ce lien sera effectivement garanti, dans la présentation romanesque, par une étroite collaboration entre Gertrude, l'éducatrice au sein même de la *Wohnstube* (où se sont joints à ses propres enfants les enfants de Rudi), et le nouvel instituteur de Bonnal : "Elle avait mon école dans sa maison avant même que je n'y aie pensé, finira pas confier le lieutenant au Prince ; sans elle, je n'aurais pas mis en place mes institutions de la sorte..." (71).

Il sera, dès lors, intéressant de suivre l'évolution des rapports entre les deux personnages-clefs du roman dans ses deux nouvelles versions de 1790/2 et de 1819/20. La version contemporaine des événements de la Révolution Française va maintenir la visite de

"l'éducateur du peuple" chez "la femme du paysan", mais cette démarche a été précédée par une longue discussion sur la quasi-impossibilité d'exiger du "peuple abruti" qu'il "lâche ses enfants la plus grande partie de la journée et les soumette, dans une salle de classe, à tous les aspects de la discipline solide d'une éducation familiale parfaitement adaptée à leur destination future" (72). Si Glulphi se laisse encore inspirer par le spectacle de la *Schul-Wohnstube* de Gertrude, il est décisif de noter qu'il y voit l'essentiel non plus dans la belle harmonie de l'ensemble, mais dans la "force de la foi" qui permet à cette femme de vaincre les résistances des enfants (73). Fort de cette conviction à laquelle il accède lui-même, l'instituteur va cette fois, dès le premier instant, mener son affaire de lui-même, en s'efforçant de répondre à la diversité des situations sociales des enfants (74). On peut suivre, parallèlement, la façon dont la nécessité d'éduquer se fait primordiale sur fond d'humanité révolutionnaire irrémédiablement déchirée entre la nostalgie de la première cellule sociale selon la nature et l'inaccessible idéal de la grande famille humaine constituée par une société qui aurait surmonté ses tensions (75).

Cette évolution arrive à son point de rupture dans les *Recherches* de 1797. L'homme dans l'état de nature n'attache aucun prix à la famille : dans le meilleur des cas, il jouit égoïstement de la femme et de l'enfant comme du soleil et de l'instant ; dans le pire des cas, il en fait les esclaves de sa violence déchaînée. A l'autre extrême, l'homme dans l'état moral ne rêve que de l'accession de chacun, par-delà toutes les formes de mutilation sociale, à la pleine dignité de son accomplissement d'individu. La contradiction de ces deux attitudes, irréelles en elles-mêmes, va tendre à se surmonter dans la perspective d'un *devoir d'éduquer*, imposé tant au père et à la mère, qui auront à fonder une vraie famille humaine en dominant, en et par l'enfant, leur égoïsme naturel, qu'aux artisans de la grande société, qui auront également à dominer leur égoïsme social en favorisant essentiellement, dans et par l'école, le développement d'une jeunesse qui ait un pouvoir réel sur son destin social. *Wohnstube* et *Schulstube* deviennent ainsi, considérées du point de vue de l'exigence éducative, les deux véhicules à la fois antagonistes et complémentaires du développement de l'humanité, l'une garantissant plutôt la conformité à "la marche de la nature", la seconde oeuvrant plutôt dans le sens de

la reprise autonome par chacun du donné naturel. Mais ni l'une ni l'autre ne peut prétendre désormais, en tant que telle, assurer à elle seule la complexité reconnue de "la marche de la nature dans le développement du genre humain". C'est maintenant la conviction de Pestalozzi : "Il est donc inéluctablement nécessaire que l'on parvienne à une influence réciproque de la formation familiale et de la formation scolaire" (76).

Pestalozzi va s'efforcer, dans la façon de mener ses instituts, de mettre en oeuvre la double exigence impliquée dans les deux supports de la formation. Il demeure assurément le "père" de ses enfants et de ses collaborateurs, le père de "sa maison", qu'il aime voir rassemblée autour de lui. Mais il est, dans le même temps, celui qui veut que chacun aille aussi librement que possible son chemin : "Mon idée, écrit-il ainsi à von Türk le 7 mars 1806, est qu'une telle association ne fonctionne bien que si chacun de ses membres peut se tromper librement, faire erreur librement et se raviser plutôt par l'effet d'une paisible expérience que sous le coup d'une remontrance, et aussi loin qu'il est en mesure de le faire selon son individualité..." (77). Et son désaccord avec Niederer vient moins de ce que celui-ci avance des idées personnelles que de sa façon de prendre, pour les imposer, l'attitude du Père éternel et du Juge divin : "La vérité humaine d'aucun homme n'est la vérité humaine de l'autre ; chacun doit garder la sienne devant Dieu et vivre en paix avec celui qui contredit l'humain qui est dans sa vérité..." (78).

La volonté de distinguer, au nom de l'exigence éducative, *Wohnstube* et *Schulstube* va encore se trouver renforcée, chez Pestalozzi, au sortir de la controverse avec Niederer. Le théoricien d'Yverdon tend en effet à élargir la cellule familiale aux dimensions des grands corps sociaux et finalement, comme l'indique le texte cité plus haut, "jusqu'à l'infini de l'Idée" : toutes les structures sociales, à commencer par la famille, deviennent, en définitive, autant d'émanations d'une Forme première qui est un autre nom de la Nature (79). Pour Pestalozzi, au contraire, la césure marquée et maintenue entre la cellule naturelle et la cellule artificielle de formation garantit à l'individu une entrée dans la raison sociale qui ne se fasse pas au détriment de sa part sensible, elle le protège en particulier de

l'engloutissement dans l'Idée et dans sa réalisation musclée telle qu'elle est préconisée par Fichte dans son programme de *National-erziehung*. C'est ainsi que l'affirmation du primat, selon la nature, de la formation dans et par la cellule familiale parvient à coexister avec sa position de créateur d'instituts d'éducation : s'il y a difficulté, celle-ci ne réside pas dans la contradiction qu'il vit ainsi pour le plus grand profit de son attitude d'éducateur, mais dans l'impossibilité quasi-physique où il se trouve, ancré qu'il est et demeure dans sa sensibilité et dans la structure sociale sensible qu'est la famille, de poser objectivement devant lui cette contradiction et de se mettre ainsi en position d'en utiliser froidement les éléments pour le plus grand profit de la formation de l'homme tant dans sa part sensible que dans sa part raisonnable.

Toute la force de cette contradiction, comme la difficulté qu'elle pose à l'observateur du "phénomène Pestalozzi", se trouvent le mieux illustrées dans la dernière version de *Léonard et Gertrude*. Gertrude y demeure assurément la *stella rectrix* de toute l'oeuvre éducative à Bonnal : c'est dans sa *Wohnstube* que Glulphi puise son inspiration, et on la retrouve à côté de l'instituteur le premier jour de classe (80). On sera cependant attentif aux ruptures qui interviennent dans cette apparente continuité. La nuit dans laquelle entre Glulphi pour prendre sa décision de devenir instituteur à Bonnal, après une longue observation de ce que fait Gertrude et des principes qui animent son action, indique assez que l'oeuvre à accomplir dans l'école ne s'inscrit pas dans le prolongement naturel de celle de la mère dans la *Wohnstube* (81). Le problème est repris quelques pages plus loin, lorsque le nouvel instituteur se demande comment il pourra réaliser "artificiellement" ce que Gertrude réussit "naturellement", et conclut à la nécessité pour lui d'agencer son enseignement d'une façon telle que l'enfant se sente assurément en confiance, mais qu'il soit également mis en mesure de se procurer de lui-même, Dieu aidant, ce que ses parents lui mettaient spontanément dans les mains (82). Important est que l'ensemble de cette démarche lui apparait essentiellement sous la forme d'un *devoir* : "Voyant ainsi son objectif, écrit de Glulphi le romancier, cela ne devait pas manquer, il devait se dire à lui-même : la tâche que je prends sur moi est au-dessus de mes forces, mais je veux faire ce que je peux pour l'accomplir. Ma volonté est ferme et l'expérience continuera à me guider..." (83).

Rupture encore que le grand principe dont fait état Gertrude, lorsque le lieutenant la presse de s'expliquer sur le secret de sa réussite : "C'est vrai, lance-t-elle, *tout enseignement et tout effort d'éducation qui prend sa source dans notre péché et est une oeuvre de notre péché et de notre égoïsme, est comme maudit...*" (84). Et comme s'il voulait nous apporter immédiatement l'illustration de ce principe, le romancier nous décrit une première journée d'école dont l'atmosphère n'est rien moins que familiale : Gertrude et le lieutenant se heurtent d'entrée avec les enfants, puis avec leurs parents, et l'une comme l'autre doivent vite convenir de leur échec (85). Seule pourra les sortir de cette impasse une femme qui ne craint pas d'affronter les enfants dans un style qui n'a rien de maternel, mais qui réussit à gagner leur confiance en s'appuyant sur une connaissance précise de la situation et du caractère de chacun (86). Forte de cette confiance restaurée, l'école peut désormais aller son chemin.

Et elle accomplit en fait des merveilles. Mais, pour l'instituer, il a fallu que s'additionnent "l'innocence pleine d'amour de Gertrude, l'attitude ferme de la Mareili, ainsi que les connaissances remarquables, les grandes expériences de vie et l'activité infatigable du lieutenant" (87). Nous retrouvons, derrière ces trois personnages, la structure d'un monde humain fondamentalement sensé (Gertrude), que l'action éducative se doit de restaurer (Glulphi), mais où l'éducateur ne peut faire l'économie d'une rencontre abrupte avec les intérêts sensibles qui constituent l'individualité de chacun (Mareili). C'est autour de ces trois axes que va précisément s'articuler le développement du *Chant du Cygne* : universalité, particularité, et production de l'une par l'autre, de l'autre par l'une, dans et par l'acte d'éducation. Mais alors que la quatrième partie du roman se referme, avec l'oeuvre de Glulphi, sur l'univers exemplaire de la *Wohnstube* de Gertrude qui l'a inspirée, le texte de 1826 semble au contraire, à travers la devise qui l'encadre, rester ouvert sur l'infini de l'oeuvre d'éducation (88).

Pourtant, ce n'est encore, d'un côté comme de l'autre, qu'apparence. D'une part, la cinquième partie, perdue, du roman devait, si l'on en juge par les notes et les développements fragmentaires qui nous sont restés, ouvrir de nouveau sur les dures réalités d'une

humanité peu encline à fraterniser, sur la nécessité toujours plus impérieuse de séparer "les moyens de développement de la force humaine des moyens de formation et de réalisation de son application", sur la "distinction" entre pédagogie familiale et pédagogie scolaire... (89). Par ailleurs, Pestalozzi est loin d'avoir renoncé, dans les textes des années 1820, au primat et à l'exemplarité de la *Wohnstube*. Qu'on en juge par ce passage de *Méthode théorique et pratique* : "... Que [la méthode] soit fondée, que son exécution soit la tâche de l'éducation, et non pas un vain songe, c'est une vérité de fait. Le fait la montre originairement réalisée dans la nature humaine ; et la conduite instinctive de la mère, à l'égard de l'enfant, présente sans contredit à nos yeux la méthode même dans son unité vivante et dans sa vivante harmonie. En effet, l'existence et l'ensemble de la méthode ne se manifestent en rien avec autant de pureté que dans la manière dont agit avec un nourrisson une mère, ou parfaitement formée par l'éducation, ou tout-à-fait simple et humainement naturelle. Cette conduite est purement primitive ; il n'y entre aucun art humain, aucune erreur humaine. Elle est purement élémentaire..." (90).

La *Wohnstube*, c'est-à-dire, derechef, essentiellement la mère. Et le père ?, objecte-t-on à l'éducateur. Celui-ci répond dans la préface au quatorzième tome de l'édition Cotta de ses oeuvres : "En elle-même, la formation du jeune enfant jusqu'à la quatrième et jusqu'au début de la cinquième année appartient pour ainsi dire exclusivement au tendre coeur de la mère, plus animé instinctivement à cette époque, dans toute l'ampleur de la vérité, que chez le père ; mais le père est, en particulier pour ce qui concerne ses garçons, très tôt sollicité à participer à l'influence maternelle..." (91). La collaboration du père intervient, précise-t-il, surtout dans la formation de l'esprit et dans celle de la faculté technique, et son influence prend toute sa signification et toute son importance avec l'entrée de l'enfant dans l'âge scolaire (92). L'action de la mère et celle du père se conjuguent alors pour le plus grand profit de sa formation : "De même que la mère saisit de préférence la vie intérieure de l'enfant, le père, lorsqu'il se met à agir également sur l'éducation, favorise plutôt, chez l'enfant, son accord avec le monde extérieur et avec sa participation physique aux objets au milieu desquels il doit progresser intellectuellement..." (93).

Nous sommes heureusement loin de la pâle figure de Léonard pleurant sa faiblesse sur le sein de Gertrude (94). On peut même dire que tout le chemin parcouru par Pestalozzi depuis l'origine n'a été que celui du dégagement progressif, hors de la "grande conception des années 1780", de la *force* qui permettrait à l'idée d'autonomie de fructifier effectivement dans la réalité de ce monde, et des *moyens* capables de favoriser une telle réalisation, et il est permis d'établir un parallèle entre le dégagement de cette force et la consolidation de la figure du père et du rôle de l'homme dans la famille à travers les trois versions de *Léonard et Gertrude*. Certes, des transferts étranges s'opèrent : Léonard continue à jouer les seconds rôles, tandis que Glulphi multiplie les efforts, surtout en présence des obstacles, pour se donner un coeur et une force de père (95). D'où ce curieux dialogue lors de la création de l'école, lorsque Gertrude propose au lieutenant l'aide d'une autre personne :

"Le lieutenant lui répliqua : cette personne, je peux et je vais également l'utiliser, mais pour ton coeur de mère et ta force de mère, il n'y a pas de remplaçants, et je les voudrais dans mon école. Gertrude répliqua : mon coeur de mère est à peine suffisant pour ma maison, et si vous voulez devenir notre maître d'école, comme il me faut maintenant le croire, je sais que vous apporterez dans l'école un coeur de père et une force de père qui rendra complètement superflu mon petit coeur de mère.

Les messieurs (Arner et le pasteur) répliquèrent : c'est vrai, notre lieutenant introduira dans notre école un grand coeur de père et une grande force de père. Nous en remercions Dieu, mais son coeur et sa force ne rendront pas superflue la collaboration de ton coeur de mère et de ton expérience familiale...

Et Glulphi la prit alors par la main et dit : ton éloge de mon coeur de père, je ne l'ai pas mérité, mais je vais essayer de le mériter, et c'est justement pourquoi ton aide m'est nécessaire..." (96).

Etrange vision, où se mêlent, chez le romancier, l'image du père dont il a été privé à l'âge de cinq ans, celle de Jakob perdu au même âge dans un Neu Hof absorbant toute l'intimité de cette vraie *Wohnstube* qui lui a manqué, celle d'Anna qui n'a jamais trouvé réellement sa place dans la grande idée maternelle que son mari n'a cessé de se

faire de l'humanité. Spectacle singulier d'une *Wohnstube* qui, au fil du roman et de ses trois versions, tend à se reconstituer artificiellement dans et par l'oeuvre d'éducation, sur la base d'une cellule familiale que l'éducateur n'a jamais effectivement connue, et dans le cadre d'une institution scolaire qui n'a jamais su rejoindre l'idée que son initiateur s'en faisait.

Toute la contradiction de Pestalozzi, père *et* éducateur, est là. Elle reste à l'origine d'immenses faiblesses dans son action comme dans sa réflexion. Que penser en effet de ce chef d'établissement aux prises avec le problème de l'enseignement de la langue et qui écrit au comité chargé de cette question dans l'institut : "Est-il juste que vous me disiez maintenant que je dois seulement vous prescrire ce qui est à faire ? Ne sentez-vous pas *d'après mon sentiment (nach meinem Sinn)*, ne sentez-vous absolument pas ce qui est sans doute à faire ? Entrerez-vous avec moi dans le juste examen de *mon sentiment*, vais-je jouir, dans ce cas, de l'amour plein d'égards auquel, dans ma situation, les erreurs de l'âge doivent également prétendre de la part de votre jeunesse ? Puis-je, dans des opinions qui ne sont pas complètement les vôtres, et derechef dans des besoins qui ne sont pas immédiatement les vôtres, pressé que je suis au plus haut point par mes souffrances, n'implorer de vous aucune aide *selon mon sentiment ?...*" (97) ? Le ton de cette lettre confirme ce que Pestalozzi a reconnu de lui-même : "Je ne sais pas diriger et je ne sais pas servir. Si je dois faire la première chose, je suis perdu ; si je dois faire l'autre, je suis malheureux" (98).

Cette faiblesse, qui a compromis la marche administrative de l'institut, n'a pas épargné non plus son instrument privilégié, à savoir la Méthode, et elle l'a même marquée dans ce que son initiateur tenait pour son centre : la formation morale. Si Pestalozzi a raison d'insister sur l'importance, face au développement des techniques pédagogiques encouragé par sa propre action, de l'adhésion permanente de la sensibilité de chacun à ce qui ne peut que lui être proposé, il n'est jamais parvenu en fait, si méritoires qu'aient été ses efforts en ce sens, à s'empêcher d'annexer l'être sensible d'autrui en comprenant essentiellement sa relation à lui sous la forme du rapport de la mère à son enfant. La conséquence en a été que, s'il

y a bien dans l'institut une éducation primordiale des rapports humains, la formation de la sensibilité *en tant que telle* y est pratiquement inexistante : à preuve cette notion de *Kunst*, qui se traduit en termes de savoir-faire et de technique, mais jamais en référence à la libre expression de la sensibilité. Les domaines de la poésie et de la création artistique, du conte et de la fable, en un mot, le monde de l'imagination, restent la propriété gardée du poète et du romancier Pestalozzi. Nul doute qu'à la faveur d'une considération plus objectivée de l'élément sensible en l'homme et d'une étude plus affinée de tout ce qu'implique le "coeur", la *Gemeinkraft* eût trouvé le véritable équilibre de ses trois composantes.

Mais il aurait fallu, pour cela, que Pestalozzi fût l'immense effort de s'arracher d'un coup à lui-même pour se comprendre lui-même dans l'ensemble de sa réflexion et de son action. Il aurait fallu qu'une nouvelle rupture le rendît capable de dire : Pestalozzi. Mais la Nature l'avait doté d'une telle richesse de sensibilité qu'elle se fût sans doute reniée en lui s'il avait été capable d'un tel arrachement. C'est à l'observateur de son oeuvre *et* de son existence que revient désormais le *devoir* de le comprendre en et malgré ce qu'il fut dans le fond insondable de son coeur.

Immense fragilité de l'homme et de son action, qui se révèle être, en définitive, la force de l'*éducateur* Pestalozzi. Car, dès lors qu'il se reconnaissait incapable de parler insensiblement de l'homme comme d'un être sensible, mais tout autant capable de raison, comme d'un être habité par la pensée d'un monde idéal, mais ancré tout aussi essentiellement dans la particularité sensible, quelle façon plus cohérente avait-il d'oeuvrer en vue de la réalisation de l'humanité ainsi comprise, sinon en exigeant que chaque idée, que chaque action qu'il posait aux yeux du reste des hommes, demeurât *aussi* intégralement la sienne ? Quelle meilleure façon avait-il de se faire éducateur en action, faute de parvenir à se comprendre sous la catégorie d'éducation ?...

Et ses échecs historiques ne sauraient nous faire oublier le champ immense qu'il sut ainsi fructifier : nous en aurons une preuve ultime dans l'impulsion décisive qu'il a donné à la notion de *formation du peuple*.