

TROISIEME PARTIE - CHAPITRE III

1. SW XVII A, 90<sub>22</sub>.
2. SW XXVIII, 222-3.
3. 224.
4. SB III, 342-3.
5. Joh. G. Fichte : Reden an die deutsche Nation, éd. Félix Meiner, Leipzig, p. 148.
6. p. 148-9.
7. Cf. *supra*, Ch. I, "expérience et Idée".
8. *Anschauung et Geist*, p. 150-1 ; "son point de vue absolument erroné sur le langage", p. 152 ; critique du rôle de la *Wohnstube*, p. 153-4, etc.
9. Cf. ce qu'écrit Fichte à son épouse le 3 juin 1807 de Königsberg : "Si tu peux trouver le Wie Gertrud ihre Kinder Lehrt de Pestalozzi et son tout dernier ouvrage paru en 1807 chez Gräff à Leipzig, lis les donc. J'étudie actuellement le système d'éducation de cet homme et j'y trouve le vrai remède pour notre humanité malade" (Fichtes Briefwechsel, hsg. v. H. Schulz, 1925, Bd. II, p. 453 ; le passage est reproduit in SW XX, 421). - Sur les annotations de Fichte concernant le Wie Gertrud et la très probable discussion avec Niederer, cf. SW XX, 420-2.
10. L'article du Journal für die Erziehung est cité dans le dixième Discours, p. 161, note.
11. SW XIX, 417 ss. - La Préface de Pestalozzi à la réédition du texte dans la Cotta-Ausgabe est reproduite p. 420-1.
12. Lettre du 10 mai 1809 à Frau Fichte, SB VI, 150-1.
13. Bruchstücke zu einer Auseinandersetzung mit Rektor Evers, SW XXI, 243<sub>19-20</sub>.
14. Wochenschrift für Menschenbildung, 2. Band, p. 204-214.
15. p. 209-210.

16. Nous nous référons, pour ce qui suit, à une communication privée d'Arthur Stein, qui prépare une étude sur Niederer.
17. La source la plus accessible est, pour cette période, la correspondance avec Tobler (1797-1803), publiée par Rosette Niederer à Genève en 1845.
18. Schellings Werke, Jubiläums-Ausgabe, Bd. III, p. 109-228.
19. Lettre de Niederer à Stapfer du 7 mars 1808, citée dans les Pestalozzi-Studien, hrsg. von L.W. Seyffarth, Liegnitz, 1896-1904, IV, 83.
20. Israel, Pestalozzi-Bibliographie, III, 600.
21. Seyffarth, Pestalozzi-Studien, II, 65-67.
22. Israel, Pestalozzi-Bibliographie, III, 601.
23. Was heisst Methode ?, Wochenschrift, 1. Band, 15. Stück, p. 232.
24. p. 234-5.
25. p. 232 et 237-8.
26. SW XII, 57.
27. SW XVII A, 105<sub>18</sub> ss.
28. 108<sub>33</sub> ss.
29. Cotta-Ausgabe, Bd. VIII, p. 119.
30. SW XVII A, 113<sub>34-36</sub>.
31. *Ibid.*
32. Pestalozzische-Blätter (1828/9), Bd. I, art. Pestalozzi, p. 1 ss.
33. p. 9.
34. Pestalozzis Erziehungsunternehmung, I, 192-3.
35. SW I, 247<sub>1</sub> ss.
36. SW XII, 6-7.
37. SW XXVIII, 284-6.
38. SW XXI et XXV.
39. Cf., par exemple, le poème Résignation, SW XXV, 130 ss.
40. SW XII, 6 ss et XXVIII, 211 ss ; voir également le Discours de Langenthal (1826), SW XXVII, 165 ss.
41. SW XXI, 14 ss.
42. SW XII, 105<sub>37</sub> et 106<sub>21-22</sub>.
43. SW XXVIII, 160-1.
44. 74-5.
45. SW VIII, 8<sub>1</sub> ss.
46. SW XII, 72-3.
47. SW XXVII, 165<sub>20</sub> ss.

48. Cité par W. Nigg, *Das religiöse Moment bei Pestalozzi*, in *Pestalozzi-Studien*, Bd. I, p. 96, note.
49. *SW* XXVIII, 293<sub>18</sub>.
50. *Langenthaler Rede*, *SW* XXVII, 197<sub>17</sub> ss.
51. *Principes de la Philosophie du Droit*, § 173.
52. § 175.
53. *SW* XIII, 351<sub>3</sub> ss.
54. § 187.
55. *Ibid.*
56. *SW* XXV, 270-1.
57. 293-4.
58. 295<sub>22</sub> ss.
59. 297<sub>24</sub> ss.
60. *SW* XV, 518-536.
61. *SW* XXVIII, 316-7.
62. Cpr. *SW* VI, 89 ss.
63. *SW* XXVIII, 27 ss.
64. *SW* XXVIII, 212-3.
65. *SB* III, 95-6.
66. Projet de préface à la publication, dans les années 1830, du second *Zehntenblatt* de Pestalozzi, *SW* XII, 838-9.
67. *Neunte Rede*, éd. Meiner, p. 153-4.
68. *SW* I, 266-7, 271-2 et 273-4.
69. *SW* I, 267, 270<sub>15</sub> ss et 275<sub>35</sub> ss.
70. Lettre du 1er juin 1785, *SB* III, 215.
71. *SW* III, 501<sub>30-33</sub>.
72. *SW* IV, 220<sub>13</sub> ss.
73. *SW* IV, 221-2.
74. *SW* IV, 270 ss.
75. *SW* IV, 410 ss.
76. *SW* XXV, 300<sub>19</sub> ss.
77. *SB* V, 143.
78. *SW* XXV, 280-1.
79. *SW* XII, 839.
80. *SW* VI, 54 ss et 365 ss.
81. *SW* VI, 65-69.
82. 89-91.
83. 90<sub>27</sub> ss.

84. 305-6.
85. 365 ss.
86. 381 ss.
87. 445<sub>14</sub> ss.
88. Cpr. *SW* VI, 476 ss, et *SW* XXVIII, 57 et 286.
89. *SW* VI, 551-3, 553<sub>32</sub> ss et 562<sub>1</sub> ss.
90. *SW* XXVIII, 305 ss.
91. *SW* XXVIII, 35-6.
92. 37 ss.
93. 40<sub>11</sub> ss.
94. *SW* I, 15<sub>6</sub> ss.
95. *SW* VI, 376<sub>34-35</sub>.
96. *SW* VI, 80<sub>12</sub> ss.
97. Lettre de mars 1810 au Comité de l'enseignement de la langue, *SB* VII, 61-2.
98. *SW* XXVIII, 252-3 ; cpr. *Meine Lebensschicksale*, *SW* XXVII, 224 ss.

X

C H A P I T R E   I V

---

L ' E D U C A T E U R   D U   P E U P L E

---

S'il fallait, au terme du chemin parcouru, porter un regard d'ensemble sur l'action et la réflexion de Pestalozzi dans le but d'en dégager en une formule son mérite essentiel, on pourrait se référer au titre qu'il n'a cessé de revendiquer toute son existence durant, celui d'*éducateur du peuple*. De la première expérience du Neuhof au dernier essai d'*Armenschule* à Clendy, en passant par le "je me dénonce moi-même comme étant du parti du peuple" de 1792, le souci de l'éducation du peuple a animé toutes ses entreprises, au point que celui qui ne s'est guère ménagé l'autocritique n'a pas hésité à prononcer un jour à son propos cette fière parole : "Je puis, en matière de formation du peuple, donner de la lumière comme personne" (1). Les historiens de la pensée éducative ne lui ont d'ailleurs pas contesté ce mérite, qui en ont fait, tel Pinloche, le créateur de "l'éducation populaire moderne", ou ont vu en lui, comme Spranger, "le premier qui ait pensé la grande idée de la véritable éducation du peuple" (2). Des études plus récentes n'ont cependant pas hésité à mettre en cause cette vérité établie, ouvrant ainsi un

débat plein d'intérêt sur le caractère vraiment "populaire" de la démarche du pédagogue suisse (3). Une chose apparaît en tout cas certaine à ce point de notre étude : la notion de "formation du peuple", si elle désigne bien effectivement la pointe ultime de l'action et de la réflexion de Pestalozzi, ne saurait être utilisée sans que soient au préalable analysés, à la lumière de l'évolution qu'a suivie l'ensemble de cette action et de cette réflexion, tant l'objet de la démarche éducative que la forme qu'elle revêt eu égard à ce qui est recherché à travers elle.

#### Raison et existence

Il serait assurément présomptueux d'affirmer que Pestalozzi a été le premier à se soucier de la formation du peuple. Il demeure ici l'héritier d'une puissante tradition chrétienne qui voit dans l'oeuvre divine, depuis la Création jusqu'à la fin des temps, une action d'éducation du peuple élu, et comprend cette oeuvre dans sa continuité à travers l'Ancien et le Nouveau Testaments, puis dans l'Eglise enseignante qui a reçu mission de faire vivre l'Esprit en chacun des croyants (4). La Réforme s'efforcera de renouer, par-delà les défaillances de l'institution ecclésiastique, avec cette mission : "Que chacun devienne un théologien !", telle était déjà l'interprétation que donnait Wyclif de l'envoi en mission de Mt 28, 20, et les Réformateurs réclameront de chaque croyant qu'il se fasse, à la faveur d'une intériorisation de la doctrine, l'annonciateur de la Parole auprès des autres. Les écoles élémentaires, où l'on se contentait jusqu'ici d'inculquer à la demande les mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul, vont tirer profit des nouvelles énergies spirituelles et en recevoir leur premier contenu formateur : l'enfant du peuple aura désormais immédiatement accès, par la lecture de la Bible accessible en sa langue, à ce qui fonde le sens de son existence (5).

Mais il s'agit encore, dans ces écoles issues de la Réforme, de mémorisation de la nouvelle doctrine plutôt que de sa libre

compréhension : le système éducatif mis en place à Zurich par Zwingli et Bullinger vise d'abord à former des "prédicateurs" et des "gardiens" du "peuple de Dieu" (6). Il faut attendre le siècle suivant et l'époque des grands didacticiens, celle d'un Ratke, celle d'un Comenius, pour que se développe, d'abord à l'ombre de l'éducation religieuse, puis en tendant à se substituer à celle-ci dans un souci de surmonter les querelles de religion, l'idée d'un enseignement général qui permettrait à chacun, dès lors qu'il est doué de raison, de voir clair par lui-même sur les réalités de ce monde et d'accéder dans le même temps à une sagesse de vie. Le principe qui guide Ratke comme Comenius est que les arts et les sciences forment un tout, et que le sens de ce système s'identifie à la formation de la raison en vue d'une existence conforme à ce qu'elle doit être dans toutes ses dimensions. On s'efforcera donc d'élaborer une nouvelle organisation du savoir, de construction rigoureuse et d'accès aisé pour l'étudiant, un ordre des sciences qui puisse être embrassé d'un seul coup d'oeil, des manuels de conception systématique, une méthode d'enseignement conforme aux lois du développement de l'esprit humain. Il s'agit désormais de faire se lever en chaque homme la lumière naturelle répandue sur l'humanité : "un art d'apprendre tout à tous", c'est ainsi que Comenius présente sa *Grande Didactique*. Et personne ne saurait être exclu du "jardin de la science" : "Aussi les artisans, les paysans, les débardeurs, et même les bonnes femmes doivent devenir des savants" (7).

\*\*\*

La *Volksschule* va recevoir de l'idéal pansophique une nouvelle impulsion. L'école élémentaire ne sera plus le lieu où l'on s'applique à quelques exercices mécaniques en préparation des véritables études qui doivent commencer avec l'entrée à la *Lateinschule*. Entre celle-ci et l'éducation familiale (*Mutterschule*), l'"école de la langue maternelle" (*schola vermacula*) va désormais revendiquer sa juste place. Comenius donne, au chapitre 29 de sa *Grande Didactique*, six raisons en faveur du passage de tous les enfants par une telle école, dont la première est la plus pure expression de son idéal philosophique et pédagogique : "Nous avons à l'esprit, écrit-il, un enseignement englobant tout et intéressant tous ceux qui sont nés hommes, en vue de tout ce qui est humain. Tous doivent donc être guidés ensemble, pour autant qu'on puisse les guider ensemble, afin qu'ils

s'animent, se stimulent et s'aiguillonnent mutuellement." Comme ses aînées, l'école élémentaire sera une école pansophique : son sens sera la compréhension achevée du monde, par la libre maîtrise des signes et du mot qui permet de fixer la chose. Rien de mécanique ne saurait plus avoir sa place dans la pédagogie : "*ex ratione omnis*", tout doit être compris, saisi, rendu transparent à l'esprit, car c'est de la vue globale de la totalité que chaque élément va recevoir son sens en ce monde. Toutes les matières d'enseignement ont désormais en principe leur place à l'école élémentaire, qui devient un établissement de formation universelle au même titre que les autres et ne se distingue des écoles "supérieures" que par le degré de développement des enfants.

Cet idéal ne va cependant pas échapper, au plan de la mise en pratique, à une contradiction. Si le savoir en soi doit garantir à chacun la sagesse dans l'autonomie de la réflexion, il est clair qu'un tel but ne peut être atteint qu'une fois parcourue la totalité du processus pansophique : "Si cette formation générale (*eruditio*), écrit encore Comenius, est organisée de façon convenable pour les jeunes, aucun de ceux-ci ne doit manquer dorénavant d'une bonne matière à penser, à désirer, à rechercher et aussi à travailler. Et chacun saura où il lui faut diriger toutes les actions et les désirs de son existence, à l'intérieur de quelles limites il doit se mouvoir et affirmer sa position" (8). Tel était l'idéal. Mais qu'en advenait-il, dès lors que, dans la réalité sociale, le gros de l'humanité ne pouvait parcourir qu'une partie du chemin pansophique ? Qu'en advenait-il, dès l'instant où, pressé par les contraintes, on était obligé de renoncer au grand but pour définir, comme devait le faire un collaborateur de Ratke vers 1614, une espèce de programme minimum de savoir pour le peuple ? La *Volksschule* se trouvait une nouvelle fois ravalée au rang d'école "inférieure", de cours préparatoire à la "vraie" formation, dispensée dans les "hautes écoles". Elle se voyait une nouvelle fois privée de l'assise capable de lui assurer une réalité propre, une raison d'être autonome : la généreuse idée de Comenius devait en réalité profiter derechef aux privilégiés du savoir (9).

Dans ce mouvement pour renouer, par-delà la culture des savants, avec la formation du peuple, il faut encore situer l'effort

des pédagogues piétistes, et avant tout celui d'A.H. Francke à Halle. Leur façon de dépasser les cadres institutionnels, et d'abord celui de la religion établie, pour toucher le cœur de chacun et stimuler l'activité pratique va précisément répondre aux exigences nouvelles d'une situation économique en profonde mutation et désormais ouverte à l'initiative (10). La nouvelle école devra, selon le fondateur du *Waisenhaus*, récuser le "savoir mort" des livres et des académies, pour communiquer, au moyen d'une pédagogie adaptée, un savoir vivant et exploitable dans la perspective de l'utilité commune ; elle aura à former des hommes capables, chacun dans sa profession, de travailler pour le bien de l'ensemble et pour celui de chacun dans la conformité aux commandements de Dieu (11). C'est de cet esprit que naîtra la première *Realschule*, fondée par Johann Julius Hecker en 1747. Les princes, Frédéric Guillaume I, puis Frédéric le Grand, sauront favoriser ce mouvement, et en tirer profit pour la constitution d'une main-d'œuvre industrielle et agricole formée, comme le prescrit le *Generallandschulreglement* de 1763 (inspiré par Hecker), à "une soumission raisonnable autant que chrétienne de la jeunesse à la vraie crainte de Dieu et à d'autres choses nécessaires dans les écoles" (12). La formation du peuple demeure, au bout du compte, une nouvelle fois assujettie à une notion d'utilité *donnée* et, la crainte de Dieu aidant, imposée : l'entreprise de Rochow reste le meilleur exemple d'une prise en compte, au plan de la formation, des besoins nouveaux, mais dans un univers humain, moral et religieux, soigneusement clos.

Pestalozzi reprend le flambeau des mains des piétistes. Mais il le fait dans un monde profondément ébranlé dans ses fondements économiques et sociaux, politiques et religieux. A la métaphysique rationnelle, qu'elle soit d'origine surnaturelle ou naturelle, qui guidait les entreprises précédentes et prétendait être capable *a priori* de percer les secrets de Dieu, du monde et de l'homme, s'est substitué un nouveau concept de vérité, forgé par Bayle et par Locke, libéré à la faveur d'une critique sans précédent du fondement scripturaire de la religion et appelé par de nouvelles prétentions économiques. Laissons désormais à Dieu l'insondable, à la Nature, ses mystères et ses secrets, et laissons à l'individu la liberté de penser ce qu'il veut dans ces profondeurs, pour maîtriser par la raison

ce qui est essentiel à la conduite de l'existence : le monde de l'expérience, les phénomènes intérieurs de l'homme, le cercle limité de ses devoirs pratiques ! L'idée pansophique se trouve ainsi abolie : puisqu'il faut désormais admettre que nous ne pouvons posséder ici-bas la plénitude de la connaissance métaphysique, que nous ne pouvons connaître Dieu que partiellement, et non "face à face", que les mystères et les énigmes de l'univers demeurent fermés même aux plus savants, il s'ensuit que la maîtrise encyclopédique des arts et des sciences ne suffit plus à rendre heureux, vertueux et courageux (13). Le savoir en soi n'est plus apte désormais à couvrir intégralement l'existence humaine.

Rousseau marque d'un pierre blanche cette évolution. Alors que le mouvement empiriste continue à tabler sur une harmonie naturellement préétablie entre les besoins de l'homme concret d'une part, et ce que Dieu, la nature, la société sont en mesure de lui proposer d'autre part, l'auteur du *Discours sur l'inégalité* pose, analyse et illustre une telle harmonie comme un "état de nature" en réalité dépassé, bien que son idée continue à travailler intensément l'humanité sociale désormais engagée dans la contradiction sans fin. La nouveauté de Rousseau, cachée sous un vêtement taillé à la mesure du langage de son époque, c'est qu'il ne laisse qu'une issue à celui qui accepte de le prendre dans toute sa contradiction : *devoir* lui est laissé de *faire*, à partir de ce qu'il est et dans la perspective de ce qu'il doit être, ce qui n'est plus ni dans la nature en soi ni dans l'Idée en soi. Une exigence au seuil de laquelle le rêveur du *Contrat Social* et de l'*Emile* demeure, mais qui ne s'en dégage pas moins de l'ensemble de sa réflexion, et plus nettement encore du rapport de celle-ci à l'individu qui l'a produite. Et une exigence qui va, à travers Pestalozzi, féconder de façon inégalée la grande idée de la *Volksbildung*, dans la mesure où le peuple cesse radicalement d'être un peuple de sujets (même "démocratiques"), soumis à une totalité forcément arbitraire dès lors qu'elle est imposée à la volonté particulière de chacun, pour entrer dans le processus d'une humanité qui se (re)fait intégralement, en chacun de ses membres, dans sa particularité comme dans son universalité : Emile ou de l'éducation. La formation du peuple prend son véritable essor dès l'instant où il n'y a plus de peuple à former, c'est-à-dire, plus d'aristocrates de

la pensée, plus de ces *Popularphilosophen* qui puisent dans le peuple traité comme une masse indifférenciée la matière docile de leur propre idée sur le bien du "reste" de l'humanité.

Pestalozzi va s'employer à donner au grand projet de *Volksbildung*, ainsi dégagé de ses attaches idéologiques, les moyens de sa réalisation historique. Cela n'ira pas, pour lui, sans difficultés, ni révisions de ses conceptions les plus chères. Qu'est-ce donc en effet que le peuple pour le fondateur du Neuhof ? Assurément plus la matière du rêve politico-religieux qui a porté, et finalement égaré, sa jeunesse patriotique : Agis n'a-t-il pas été trahi aussi par son peuple ?... (14). Le peuple du Neuhof, c'est en réalité cette Maris Bächli qui est idiote au plus haut degré, mais manifeste un étonnant sens musical, et cette Elisabeth Arnolds, arrivée le corps déformé par la plus extrême pauvreté, encore incapable de marcher à l'âge de neuf ans, mais qui se révèle pleine d'aptitudes : désormais, "l'une et l'autre de ces enfants gagnent leur pain et vont au devant d'une vie dans laquelle elles sont paisiblement assurées d'avoir de quoi satisfaire leurs besoins" (15). Former le peuple, c'est, pour le pédagogue du Neuhof, déceler et faire en sorte que se dégage en chacun des enfants, et tout particulièrement chez ceux qui ne sont pas conformes à la norme sociale et vont habituellement peupler "les asiles et les prisons", les capacités qui, mises en oeuvre dans le métier, lui permettront de constituer sa personnalité sociale autonome au sein d'un monde qui, de son côté, devrait en principe s'ouvrir généreusement à la participation effective de chacun.

Mais Rousseau avait raison : illusion que cet "en principe" ! Pestalozzi vérifiera, à travers l'échec de son entreprise, que l'idée d'une société naturellement accueillante à l'action autonome est un nouvel avatar de son vieux rêve : les "bergers" de l'Etat ne peuvent que récuser un projet qui menace le principe même du "troupeau", et le peuple lui-même ne voit pas l'intérêt de soutenir plus longtemps par le travail de ses fils et de ses filles une entreprise qui, si désintéressée qu'en soit l'intention, tourne en fait au bénéfice de son initiateur. Tout se disloque ainsi dans la démultiplication et l'exacerbation des égoïsmes, et le "père des pauvres" va mesurer de la façon la plus sensible que la volonté d'autonomie mise, le plus

sincèrement et le plus concrètement, au service des autres hommes, et singulièrement de ceux qui devraient en profiter le plus, reste inmanquablement perçue par eux comme celle d'un individu fondamentalement intéressé par cette démarche. Les écrits postérieurs vont précisément s'efforcer d'enregistrer cette expérience vécue dans l'échec même du Neuhof : lorsque Gluphi posera, dans sa "philosophie", le principe d'une *mauvaiseté* humaine, il ne voudra exprimer rien d'autre que la nécessité, pour les pasteurs du peuple de Bonnal, de prendre désormais *aussi* en compte cette part d'égoïsme où s'enracine, pour chacun, la possibilité de se vouloir autre (16). Et nous avons pu suivre le développement de ce principe négateur jusqu'aux réflexions, à la veille de la Révolution Française, sur le lien entre intérêt et moralité, sur l'ambiguïté foncière du rapport entre l'individu et la société, sur la possibilité d'une "morale pure"... (17).

Les événements dont la France, puis l'Europe est le théâtre à partir de 1789 vont précipiter cette évolution. Le premier enthousiasme passé, Pestalozzi observe que le peuple n'est, en définitive, guère mieux traité par les "démocrates" que par les "monarques". Il s'agit toujours, Dieu et la Bastille aidant ici, Raison et Guillotine collaborant là, que tous soient un en la matrice Etat, et, une fois de plus, le silence effectif du peuple (*das sprachlose Volk*) est à la mesure de la prison dorée des "concepts abstraits" dans lesquels on l'enferme et qui lui laissent croire qu'il accède ainsi à "la vraie connaissance des choses et des vérités" (18). Le résultat est là, que Pestalozzi enregistre au début des années 1800 : la grande idée d'un art politique qui mettrait tous les moyens de la société au service du développement de chacun de ses membres dans le but de le faire tenir debout de lui-même (*selbstständig*) dans l'Etat, cette grande idée s'est éteinte "dans le coeur endurci des porte-parole du peuple comme dans celui de leurs adversaires" (19). Napoléon peut alors régner sur un peuple avachi, et lui donner l'illusion de régler ses problèmes internes en portant le fer en même temps que l'idéal de 1789 vers l'extérieur : le "peuple de la liberté" n'est plus perçu que comme une masse militaire qui s'enivre de conquêtes (20). L'aventure achevée, le discours de l'éducateur du peuple a de nouveau des chances d'être entendu, dans la mesure où les nouveaux gouvernants ne rêvent pas que de restauration de l'ordre ancien (21).

Cet ensemble d'expériences politiques va contribuer, chez Pestalozzi, à un approfondissement de sa notion de *Volksbildung*. L'horizon se déplace désormais pour lui du plan de la recherche d'un cadre politique idéal qui permettrait aux gouvernants de faire, par le canal de la formation, le bonheur du peuple, vers le point de vue d'une collectivité humaine, que le mouvement de la civilisation condamne à être toujours plus compacte, toujours plus solidaire, toujours plus anonyme, en face de laquelle la tâche primordiale est désormais de sauver l'individu dans sa dignité sociale, et de mettre au service de cette fin, bien qu'elle soit en dehors de la perspective strictement politique, tous les moyens sociaux. Lorsqu'il parle du peuple, Pestalozzi distingue désormais entre la "masse", la "populace" (*Pöbel*), le *Massamensch*, autant de termes qui se réfèrent à la seule totalité sociale, et le *Volk* proprement dit, qui est le même ensemble social, mais animé, guidé, formé dans le sens de la réalisation du bonheur de chacun de ses membres : "La puissance de masse d'une forme quelconque de groupe humain réuni qui n'est pas bâtie sur l'ennoblissement individuel préalable et assuré des forces de notre nature, est, dans tous les cas, une puissance qui met en danger le bien-être et le bonheur de notre race" (22). Une fois encore, cette évolution n'est pas, chez Pestalozzi, le fruit d'une déception, voire d'une rancœur à l'endroit des excès du peuple révolutionnaire, elle ne doit pas être interprétée comme un refuge vers une position individualiste, mais elle appelle, par-delà tous les rêves politiques, une "organisation républicaine de l'Etat" qui, dans tous les domaines, "garantisse et assure au dernier homme du pays comme au premier le stimulant et la marge de manoeuvre nécessaires à l'utilisation de ses forces pour le bien de l'ensemble de la patrie" (23). Le peuple n'est donc plus la matière d'une forme incarnée dans la vision globale que l'aristocrate ou le démocrate se fait de son bonheur : les deux interlocuteurs de la préface des *Recherches* se sont, à ce propos, trompés l'un et l'autre (24). Le peuple et son organisation civile, qui ne peut être que démocratique, constituent désormais ensemble la matière d'une forme qui doit être visée par-delà, et à travers, la constitution politique, à savoir : la réalisation de la dignité autonome de chacun dans tous les domaines de son existence, économique d'abord, mais aussi politique et religieux (25).

L'éducation, telle que la conçoit Pestalozzi à travers sa Méthode, se voudra la mise en oeuvre conséquente d'un tel idéal. Et l'exemple le plus vivant en demeurera sans doute, à cause de sa proximité avec la conversion opérée dans les *Recherches*, et compte tenu des circonstances dans lesquelles elle a été menée, l'expérience de Stans telle qu'elle se trouve relatée dans la *Lettre de Pestalozzi à un ami sur son séjour à Stans* (26). On a raison de considérer, avec Wilhelm Flitner, que ce texte "est d'une importance fondamentale pour la théorie moderne de la formation du peuple" (27). Il l'est historiquement certes, dans la mesure où l'univers des anciens didacticiens se trouve ici complètement aboli : point de raison hors de la façon dont chacun la vit dans le concret de son existence. Mais il l'est d'abord, parce qu'il marque une rupture à l'intérieur même de la théorie de Pestalozzi et constitue le tournant décisif où la démarche du formateur du peuple rejoint enfin la démarche du peuple lui-même, où se trouve fondée en réalité la conviction exprimée par l'auteur des *Recherches* : "Ma vérité est vérité du peuple, et mon erreur est erreur du peuple. A vrai dire, le peuple ne formule pas les principes sur lesquels je me fonde ici, mais moi non plus, je ne les ai pas formulés, alors qu'ils avaient mûri depuis très longtemps en moi sous la forme de sentiments assurés..." (28). Le terme de *Volksbildung* mérite enfin, chez Pestalozzi, la traduction de "formation populaire" : la démarche de l'éducateur ne fait plus qu'un avec le mouvement de son objet.

Le petit peuple qui franchit la porte du couvent de Stans, partiellement transformé en école, est un peuple brisé physiquement par l'intervention armée des troupes françaises soutenant le régime républicain, politiquement dans sa résistance à la nouvelle constitution, religieusement enfin dans sa confession catholique (29). Ces circonstances étant ce qu'elles sont, on comprend que Pestalozzi les juge "favorables" à son projet : son action de formation va se trouver d'entrée dégagée des cadres sociaux qui déterminent habituellement de l'extérieur l'existence des hommes (30). Et il ne fera rien pour remettre ces cadres en honneur : sa proclamation préalable d'incroyance en "l'extérieur de la forme politique que la masse de ces hommes pourrait se donner" garantit les intéressés de toute entreprise de mise au pas politique, et, du côté des principes, il n'est

question de leur enseigner "ni morale ni religion" (31). Le peuple est ainsi mis en position de "se faire en tant qu'oeuvre de soi-même" : conformément au schéma du texte de 1797, l'éducateur se contentera de capter la misère et la douleur de cette humanité brisée par les exigences de l'ordre social, en s'efforçant de les transformer en énergie capable de faire produire à cette humanité sa propre constitution sociale. Tout se joue, de bout en bout, chez les enfants.

C'est dire qu'aucun univers de *Bildung*, défini *a priori*, n'a sa place ici. Les "savants" en seront pour leurs frais : "Plus instruits et plus formés étaient la plupart des hommes avec lesquels une liaison a été possible, moins ils m'ont compris, et plus incapables ils se sont montrés de fixer, ne fût-ce que théoriquement, les principes sur lesquels j'ai essayé de revenir. L'ensemble de leurs idées sur l'organisation, sur les besoins de l'entreprise, etc., étaient complètement étrangères à mes propres idées..." (32). Et la pierre de scandale, qui marque précisément l'originalité absolue de la démarche de Pestalozzi par rapport à tous ceux qui l'ont précédé, est qu'il ne recourt à aucun "moyen artificiel", mais veut seulement "utiliser comme moyens de formation la nature qui environne les enfants, leurs besoins quotidiens et leur propre activité toujours en éveil" (33). Une démarche assurément inaccessible aux "purs didacticiens" et aux "vrais philosophes" : "Mais telle était précisément, poursuit Pestalozzi, l'idée sur laquelle je construisais toute la réalisation de mon entreprise. C'était aussi le centre à partir duquel s'enchaînaient et se développaient pour ainsi dire une quantité d'autres points de vue..." (34). Et s'il doit bien en sortir un ordre, celui-ci ne saurait être que "le produit de l'esprit supérieur de l'établissement et de l'activité, attentive à l'harmonie, des enfants", il devra "jaillir immédiatement de leur existence, de leurs besoins et de leurs relations à l'intérieur de la communauté" (35). L'exemple de la fillette qui a menacé injustement un autre enfant, reçoit une gifle de Pestalozzi, pleure pendant un quart d'heure et, dès que l'éducateur s'est éloigné, va demander pardon d'elle-même au camarade qu'elle a lésé, illustre parfaitement ce qui est recherché à travers la vie de l'institut de Stans (36).



L'ensemble du processus de formation, tel que Pestalozzi l'expose principalement dans sa phase de socialisation (qui, compte tenu de la situation, est le besoin premier des enfants de Stans), va ainsi demeurer enraciné, à chacune de ses étapes, dans les conditions d'existence des enfants : "l'atmosphère de confiance et de bienfaisance" sera créée "par la satisfaction de leurs besoins quotidiens" ; le passage à la phase d'exercice pratique se fera encore "dans les limites de leur cercle" ; et lorsqu'on en arrive aux "signes dangereux du bien et du mal que sont les mots", le pédagogue insiste tout particulièrement : "Relie-les aux événements et aux circonstances quotidiennes de la maison et veille à ce qu'ils soient complètement établis sur cette base..." (37). On remarquera encore la marche de ce processus, disséqué ici pour les besoins de l'exposé, mais qui est assurément vécu et agi dans son unité : le bien est d'abord senti à partir de manques vécus, éventuellement éveillés par le questionnement ; puis l'insatisfaction s'ouvre naturellement sur un besoin d'action en vue de dominer la situation et de se retrouver soi-même par-delà le besoin maîtrisé (*Selbstüberwindung*) ; et lorsqu'intervient la conceptualisation proprement dite, elle fixe assurément "en esprit" cette victoire, mais le mot qui l'exprime reste attaché à la situation qui a produit l'ensemble du processus, tant il est vrai que "les mots ne rendent pas l'action elle-même, mais seulement une vue claire sur elle, la conscience de celle-ci" (38).

L'action pénètre ainsi dans toute la profondeur du champ social sans jamais cependant cesser d'être celle de chacun, née du besoin qu'il a senti, exprimé et maîtrisé. L'enfant de Stans est ainsi amené à entrer de lui-même dans la vérité vécue, et avant tout dans la vérité d'une vie commune qui éveille des forces et suscite des actions parce qu'elle fait prendre conscience de devoirs par l'accomplissement desquels chacun pris en particulier se trouve conduit à développer sa personnalité autonome. Les intéressés pénètrent assurément dans un univers de "la vérité", dont Pestalozzi reconnaît d'ailleurs le rôle moteur dans l'ensemble du processus qui les conduit des premières impressions jusqu'à la ferme décision, mais cette vérité restera une forme vide si elle n'est pas, dans le même temps, le produit d'une réflexion sur l'existence puisant sa substance dans le flot des événements et des actions humaines : "Selon mon

expérience, souligne-t-il, tout dépend de la façon dont chaque proposition se manifeste d'elle-même à eux (les enfants) comme vraie, à travers la conscience d'une expérience intuitive, enchaînée aux conditions réelles de leur existence. La vérité sans un tel arrière-fond sera pour eux un simple jouet, le plus souvent inadapté et pesant pour eux" (39). Pas de principes qui ne s'enracinent d'abord dans un principe d'existence et qui ne se donnent réalité dans une action effective, *als Thatsache*.

Ce qui est dit de la "vérité morale" dans la *Lettre de Stans* vaut également pour la vérité de l'homme dans sa manifestation intellectuelle comme dans son expression technique. Nous avons eu l'occasion de montrer, dans l'exposé sur l'esprit de la Méthode élémentaire, comment l'appel systématique à la force originelle (*Urkraft*) dans les trois domaines de la formation mettait chacun, enfant du peuple et fils de bourgeois, à égalité face à la capacité de maîtriser l'univers ambiant : si l'arbre a assurément besoin de sève et de terre pour s'enraciner, la solidité de cet enracinement, sa *Vollendung*, n'est pas liée à l'ampleur du terrain qui l'entoure ni à la quantité de moyens artificiels déployés pour lui donner vigueur, et ce serait même plutôt le contraire pour la nature humaine, tant est grande, chez les êtres doués d'esprit, la tentation de confondre la solidité d'un vouloir et sa force autonome avec la quantité de savoir et de technique déployée (40). Pour l'initiateur de l'*Elementarbildung*, tout ne cesse de se jouer, dans chaque domaine et à chaque stade de la formation, dans l'harmonie constamment recherchée entre l'expression du besoin, la recherche des moyens de sa satisfaction et, à travers eux, sa transformation en force autonome effective (41). Et l'on retrouve ici l'attachement obstiné de Pestalozzi à l'expérience sensible, à l'*Anschauung*, qui doit garantir à l'homme du peuple l'accès à la plénitude d'une sagesse pratique, certes soutenue par la mise en oeuvre d'une réflexion, mais sans que celle-ci soit d'entrée prisonnière d'un savoir livresque, d'un univers de concepts abstraits et de vastes visions théologico-politiques (42).

Le pas est ainsi résolument franchi par Pestalozzi hors du rationalisme de l'*Aufklärung*, de l'utilitarisme des Philanthropes et même de la pédagogie de la conversion chère aux Piétistes. L'accès

à la vérité ne saurait plus s'opérer, pour l'homme, à travers la médiation d'une *theoria*, mais il appartient désormais à chacun de se frayer cet accès, l'éducation aidant, à partir de sa condition. Ce qui fait dire à Pestalozzi que celui qui veut donner à son oeuvre de formation un sens vraiment populaire doit en arriver à oublier le terme même de peuple, qui n'est jamais qu'une abstraction eu égard à l'existence réelle des gens du peuple : "Pour agir constamment sur le peuple, écrit-il ainsi, le particulier doit presque oublier le mot lui-même, afin de s'enterrer presque complètement dans ce qu'il peut faire et doit faire réellement. Il n'est personne qui ne corrompe plus les buts généraux des hommes qui rêvent de généralités, et personne qui ne les favorise plus que les hommes qui veillent au détail. Il faut donc amarrer solidement les principes de l'éducation du peuple au détail des besoins, et tous les moyens de diffusion des lumières et tout ce que nous ferons pour la formation du peuple à ce qui existe déjà effectivement de bien dans chaque pays et à chaque endroit..." (43). C'était déjà, lié aux circonstances de temps et de lieu et non encore dégagé comme principe, le sens de la réponse que faisait le maître du Neuhof au grand rêve pédagogique de Tschärner (44).

Faut-il maintenant craindre que de ce souci du détail et de la particularité naisse une petite humanité, une humanité rabougrie, réduite à la prudente conquête par chacun de son univers immédiat ? Le danger existe assurément, comme il n'est pas exclu que la plus haute des idées ne soit que l'expression d'un égoïsme trop bien compris. C'est à l'éducateur qu'il appartient à nouveau de prévenir le danger en engageant non seulement chacun, mais la communauté en tant que telle dans un mouvement de dépassement de soi : le maître de Stans nous donne l'exemple d'une telle préoccupation, lorsqu'il attire l'attention des enfants sur le malheur qui vient de frapper la localité voisine d'Altdorf, leur suggère d'accueillir une vingtaine de petits malheureux, mais se garde de les faire passer à l'action avant qu'ils aient pris la pleine mesure de la gêne qui en résultera pour eux à tous les plans (45). Une fois encore, le problème se déplace de l'idée d'humanité en tant que telle vers la maîtrise des moyens de sa réalisation à partir de ce qui est.

Pestalozzi appelle ainsi, à travers son oeuvre éducative, un type d'homme nouveau, assuré d'une solide simplicité dans le tourbillon de la civilisation, bien inséré dans le tissu social par le métier, le mieux disposé, grâce à la maîtrise de sa force intérieure, à affronter les aléas de l'époque industrielle. S'adressant aux enfants de Münchenbuchsee, il définit en ces termes le "bien-être supérieur" : "être raisonnable, utile, plein de force et d'espérance en la vie éternelle, en le progrès intérieur vers la perfection" (46). La famille et l'école, mais aussi l'ensemble des instances sociales, l'Etat comme la religion, doivent coopérer à la formation de cet homme nouveau, en orientant les hommes non pas vers des univers divins de réflexion accomplie, mais dans la plénitude d'une vérité vécue et gagnée dans la condition, d'une vérité qui soit, comme telle, essentiellement individuelle, et cependant partout la même (47). Cela réclame assurément, de la part de ceux qui ont en charge les choses humaines, un renversement complet de perspective, une rupture avec l'univers qui a traditionnellement inspiré l'humanité européenne. Mais si l'homme du peuple devait enfin cesser de recueillir les miettes qui tombent de la table des riches d'argent et de culture, de ceux qui dominent de leur savoir la condition des autres, n'y a-t-il pas lieu de suivre Pestalozzi dans sa révolution silencieuse ?

Il reste que l'instituteur simple et consciencieux est en droit d'être excédé par ce procès qui lui est implicitement fait : lorsqu'il fait passer un enfant de l'ignorance au savoir, fût-ce à force de punitions, ne fait-il pas oeuvre de promotion du peuple ?... Après tout, Pestalozzi ne cesse de se donner le beau rôle depuis son expérience du Neuhof ! Stans est un phénomène admirable, mais les enfants qui franchissent le seuil des écoles sont rarement, grâce à Dieu, dans la situation d'orphelins errant dans un monde brisé par la guerre. L'humanité *normale* réclame un projet d'éducation applicable *généralement*. Or quel discours le "sauveur des pauvres au Neuhof" et le "père des orphelins à Stans" peut-il tenir à l'adresse de ce peuple-là, qui est le *commun* du peuple ? Ce sera, dans le monde plus "normal" d'Yverdon, un nouveau grand débat : comment, des éléments de la *Volksbildung* ainsi élaborés au Neuhof et à Stans, pourra naître une *Menschenbildung* qui justifiera, pour Pestalozzi, le titre d'éducateur de l'humanité ?

Volksbildung et Menschenbildung

L'objection que nous venons de développer, Pestalozzi n'a pas tardé à la rencontrer sur son chemin. Dès 1805, le pasteur allemand Witte avait, dans un mémoire adressé au roi de Prusse sur l'institut de Burgdorf, indiqué que le but de Pestalozzi se limitait essentiellement à la formation des pauvres, sans aller jusqu'à la formation générale de l'homme (48). Ce jugement déclenche immédiatement une controverse qui semble avoir beaucoup occupé Pestalozzi, si l'on en juge par les cinq versions inachevées d'un texte élaboré en réponse à Witte (49). L'enjeu est d'importance, dans la mesure où le pasteur de Halle a l'oreille des autorités et entretient des relations suivies avec les grands noms de la pédagogie : Niederer prend donc à son tour la plume pour rédiger, "au nom des proches amis de Pestalozzi", une longue dissertation "Sur la position pédagogique actuelle de Pestalozzi, en relation avec la dissertation de M. Witte dans l'Intelligenzblatt de la Hallesche Literaturzeitung 1804 Nr. 173", qui paraît dans plusieurs numéros de l'Ienaische Allgemeine Literaturzeitung de 1805 et inclut un texte attribué explicitement à Pestalozzi (50). Le débat se développe à l'intérieur même de l'institut : en témoignent l'évolution qui semble se faire jour chez Pestalozzi et la présence de la main de Niederer perceptible dans certaines esquisses de la réponse à Witte (51).

Pestalozzi en convient publiquement dans le texte reproduit par Niederer à l'intérieur de son propre article : toute son oeuvre est partie d'une volonté de prendre en charge "les pauvres et les abandonnés de la campagne, et en particulier dans le canton de Zurich", et il admet qu'il est demeuré, pendant une période, "trop unilatéralement prisonnier de ces rêves" (52). On se tromperait cependant en croyant qu'il a désormais renoncé à son intention première : si l'évolution de sa propre réflexion, en même temps que les circonstances de Burgdorf (où affluent les enfants des cadres du nouveau

régime), l'ont conduit à dégager son action éducative de la préparation immédiate au métier pour la situer au plan supérieur "d'une formation générale élémentaire de l'esprit et du coeur qui soit à la base de l'aptitude à la profession et au travail, comme de la culture scientifique", cette évolution doit être comprise comme un approfondissement, non comme un renoncement (53). Il importe en particulier que l'accent mis à Burgdorf sur la formation intellectuelle et la publication des ouvrages élémentaires correspondants ne donnent absolument aucune prise à un quelconque processus d'intellectualisation de la Méthode (54). Et Pestalozzi ne voit pas, pour son propre compte, de meilleure garantie contre ce risque qu'un attachement sans faille à son intention première : "Non, proclame-t-il, ni les préjugés, ni les prétentions, ni les circonstances ne m'ont jamais abaissé jusqu'à la volonté sans coeur de ne former et de n'éduquer [les pauvres] qu'au hasard des miettes qui pourraient tomber des tables opulentes de notre tout-savoir et de nos arts jusque dans leur sphère. Si je m'étais abaissé jusqu'à cette attitude contre nature, jamais je ne me serais relevé. Mon existence a été de tout temps intimement mêlée à un respect, profondément ancré en moi, pour les désirs de la nature humaine, où qu'ils puissent conduire..." (55).

Ce texte doit être saisi, comme tous ceux qui ont trait aux grands débats de l'époque, dans toute sa tension dialectique, que font encore mieux ressortir les esquisses préparatoires et les "glissements" symptomatiques auxquels Pestalozzi se laisse aller. Si le pédagogue de Burgdorf convient qu'il a dû s'engager, sous la pression des circonstances, dans la voie de la "formation générale" (*wissenschaftliche Bildung*), il précise qu'il a si peu renoncé à son intention première qu'il est prêt, si l'Etat lui en donne les moyens, à refaire une *Armenschule* (56). Le plan élaboré dans sa jeunesse était certes "unilatéral", mais il est tout aussi vrai de dire, ajoute-t-il, qu'il était "en soi-même et dans son essence multilatéral", aussi "général" dans sa visée que "particulier" dans sa réalisation (57). L'idée est même avancée que tout était déjà bien en route dès le Neuhof, que les germes semés ne demandaient qu'à mûrir et que les circonstances de Burgdorf l'ont simplement amené à aborder le processus "d'un autre côté" (58). Pestalozzi se laisse encore

volontiers aller à la nostalgie du Neuhof (59), etc. En vérité, conclut-il, la Méthode doit être essentiellement comprise de deux points de vue : "le premier, pour autant qu'elle a voulu se limiter à l'origine aux moyens et à l'influence sur les écoles de pauvres et sur les écoles du peuple, et c'est en cela qu'elle est l'enfant chérie de mon coeur et l'offrande pure que j'ai essayé d'apporter à ma patrie, et que je n'ai malheureusement pas pu lui apporter ; le second, dans la mesure où mes expériences ont mûri pour devenir des principes généraux de la formation humaine, qui existent désormais indépendamment de l'objectif plus limité autour duquel elles se sont développées à l'origine...". Le pasteur Witte a bien saisi le premier aspect ; pour le second, Pestalozzi renvoie à l'article de Niederer dans l'Ienaer Intelligenzblatt (60).

Le texte de Niederer a pour lui le mérite de la clarté. La nature humaine, définie en son essence comme un pouvoir de "construire de façon autonome l'Idéal et le réel, le monde spirituel et le monde visible", ne peut qu'être identique chez le pauvre comme chez le riche, et l'oeuvre de formation visera à libérer cette activité autonome, chez le pauvre, des entraves "de la sensibilité et de la matière brute qu'il sert", et chez le riche, du joug d'un "savoir imposé" et de "lois de convenances autoritaires" (61). Avancer que la Méthode "a quelque valeur pour les pauvres, mais pas pour les riches, pour le troupeau indifférent et commun, mais non pour les enfants du bonheur et de la culture", c'est, s'indigne Niederer, "un péché contre le saint esprit de la nature humaine" (62). S'il faut établir une distinction, celle-ci doit intervenir au passage de l'*Elementarbildung* en tant que telle à la pratique de l'enseignement, "ou, si l'on préfère, de la puissance de la conscience (autonome) à celle de la raison (pratique) se développant". Il s'offre alors à l'activité du sujet à éduquer deux directions : "l'une, celle de la formation générale (*wissenschaftliche Bildung*), prend en compte toutes les forces et dispositions développées élémentairement dans le but d'étendre les connaissances et de rassembler les idées. Elle vise, dans la construction de la perception de l'objectif comme dans celle du langage, la forme générale de la nature et du savoir, les éléments et leurs liaisons étant construits dans une progression sans faille comme des systèmes du savoir et de

la connaissance, et l'esprit du sujet qui les élabore par généralisation et vision d'ensemble est formé à la spéculation. L'autre direction, celle de la formation du peuple (*Volksbildung*), prend en compte tout le savoir développé élémentairement dans le but d'étendre les forces et les dispositions. Elle vise, comme l'autre, la reconnaissance du général, la connaissance et le traitement du particulier dans la nature, les situations et les besoins de l'existence, qu'exige la profession de l'enfant à éduquer. De même que celle-là élève jusqu'à la spéculation, celle-ci s'organise en vue de la saine raison, dans la perspective limitée d'une sphère extérieure déterminée et dans le sens d'une intelligence et d'une pratique vigoureuses et alertes des affaires de la maison et de la société". L'enfant, poursuit Niederer, se dirige de lui-même dans l'une de ces deux directions, à travers la personnalité, le talent et la préférence qu'il manifeste à l'intérieur de l'*Elementarbildung*. Et l'Etat a le plus grand intérêt à développer l'une et l'autre directions : "Séparer ces deux directions dans le système pédagogique et suivre chacune de façon conséquente, l'une pour l'élévation du savoir et la culture des nations, l'autre pour l'établissement et l'assurance d'un bien-être familial général, voilà qui est également important pour le progrès des sciences et pour le salut des peuples". L'affrontement des classes, si dommageable pour l'ensemble de la société, devrait ainsi se trouver réglé une fois pour toutes "par la réalisation de la véritable nature de l'homme en chaque individu humain d'un côté, et, de l'autre, par la limitation, dictée par la nécessité, des prétentions et de l'activité de chaque individualité à sa sphère" (63).

On perçoit le schéma éducatif et culturel qui soutient cette présentation : le professionnel du savoir et l'homme du peuple attaché au rouet sont en principe égaux - ou rendus tels par l'*Elementarbildung* - devant les exigences de la nature humaine, mais, dans la mesure où l'essentiel se joue, pour Niederer, dans la saisie intuitive de la raison autonome, on perçoit le handicap qui se creuse immédiatement entre celui qui accède à ce fond par la voie du savoir et celui qui doit se frayer un chemin vers lui à travers les contraintes matérielles de ce monde. L'effort spécifique de Pestalozzi viserait précisément, toujours selon l'auteur de l'article de

l'*Intelligenzblatt*, à conduire le peuple, "en fonction de sa situation et de ses besoins", jusqu'à cette conscience autonome, tandis qu'il laisserait aux plus intelligents parmi ses contemporains "l'organisation scientifique de l'enseignement" (64). Certes, note-t-il encore ailleurs, Pestalozzi peut, à travers ses expériences du Neuhof et de Stans comme dans ses façons de s'exprimer, donner l'impression qu'il demeure attaché "aux seules circonstances et conditions" de l'existence humaine, mais on peut faire confiance au théoricien pour qu'il rende "habituelle" au praticien "l'idée que les éléments de la formation découlent immédiatement de l'activité de cette formation, qu'ils font un avec cette activité..." (65).

Cette façon de comprendre et de présenter le rôle et la place de Pestalozzi comme "éducateur du peuple" dans l'ensemble du processus social correspond-elle vraiment à l'intention profonde du pédagogue suisse ? Il faut répondre par la négative. La pierre de touche de cette discussion sera l'appréciation du sens de l'expérience du Neuhof. Nous devons admettre en effet que l'attachement de Pestalozzi à sa première expérience n'est pas seulement d'ordre sentimental : quelles qu'en soient les limites et les erreurs, il a vu se dégager dès cet instant un ensemble d'exigences fondamentales de la formation, qu'il s'agit assurément de généraliser, mais qui ne sauraient nullement l'être d'une façon telle qu'elles s'évanouissent dans un univers devenu étranger à celui qui continue à les vivre intimement. C'est un nouveau grand débat - et peut-être le fond de tous les débats - entre l'action du praticien et l'interprétation qu'en donne le théoricien.

Le point crucial se situe dans le statut social du savoir. Le principe qui avait inspiré toute l'action du Neuhof était qu'il fallait saisir le moyen qu'offrait le salaire industriel pour dégager enfin radicalement le peuple de l'état de sujétion dans lequel il se trouvait maintenu par la connivence séculaire entre le pouvoir, le savoir et la bonté patriarcale des "bergers" du "troupeau humain". Il s'agit désormais que chacun, et d'abord le plus démuné, puise en lui-même, à partir du sentiment le plus intime de ses besoins et par la mise en oeuvre de ses forces et de ses dispositions, l'aide nécessaire à son propre salut social et humain (66). Si l'idéal de la

société patriarcale domine encore l'univers de *Léonard et Gertrude*, on aura pu suivre, à travers l'itinéraire exemplaire du pasteur Ernst, la désintégration inéluctable du tout-savoir théologico-politique, jusqu'au "apprenez à prendre vous-mêmes vos affaires en mains" lancé au peuple de Bonnal, puis la reconstitution de la cohésion où chaque catégorie sociale, des gouvernants jusqu'aux veuves et aux orphelins, doit répondre de son attitude devant la communauté rassemblée pour l'examen de conscience public (67). La réflexion des *Recherches* va dénouer ce dernier lien en posant le savoir et les connaissances en première ligne d'une humanité sociale autour de laquelle s'enroule le serpent du "sens animal de l'homme" avec sa prétention de tout savoir, mais qui a dans le même temps besoin de la réflexion pour surmonter les menaces que fait peser sur elle le déchaînement des égoïsmes : chacun, "rêveur, mendiant ou canaille", se trouve en définitive placé devant la pleine responsabilité sociale de son savoir, dont il peut faire un outil de promotion ou de corruption de l'humanité en lui et autour de lui (68).

La possibilité même d'une telle responsabilité sera assurée dans la mesure où l'homme sera dégagé une fois pour toutes de la tentation du tout-savoir : l'ancrage systématique de la connaissance dans le concret des situations et des circonstances par rapport auxquelles elle se développe, apportera cette garantie. Tout savoir sera ainsi perçu comme le fruit d'un besoin né dans des conditions données, et qui ne cesse de vivre en ce besoin : comme une démarche *intéressée* de bout en bout. Si, donc, l'auteur des *Recherches* se dégage résolument de sa prétention première à vouloir installer *en fait*, concrètement, historiquement, l'enfant dans le *sens* autonome, on aurait tort de croire qu'il abandonne désormais cette double perspective : l'action de l'éducateur va simplement se déplacer, *s'approfondir* dans un sens plus conforme à ce qui était recherché au Neuhof, en s'attachant maintenant à élaborer et à mettre à la libre disposition de l'enfant des moyens, puisés dans la réalité même de son existence, qui lui permettront de *se faire* autonome à partir de sa condition. C'est dire que l'attachement de Pestalozzi aux "circonstances et conditions extérieures", loin d'être, comme ne cesse de le proclamer Niederer, une erreur de jeunesse, demeure fondamental dans la perspective ouverte par le texte de 1797 : si l'homme fait les

circonstances (point de vue du *sens* du fait humain), il demeure tout aussi vrai de poser que les circonstances font l'homme (point de vue du *fait* du sens humain), il appartient en définitive à l'homme de mettre en oeuvre, à la faveur de cette contradiction, sa force d'orienter les circonstances qui déterminent son existence dans un sens qui soit toujours plus conforme à sa volonté d'autonomie (point de vue du fait de l'*action* sensée). L'expérience du Neuhof, avec son solide enracinement dans le concret des situations, est si peu reniée par l'initiateur de la Méthode qu'il peut noter en 1805 : "Je puis maintenant *faire* tout ce dont je rêvais alors. Je puis faire infiniment plus que ce que je pressentais..." (69).

La Méthode élémentaire va ainsi rechercher l'achèvement de l'humanité en soi, mais elle le fera dans un rapport permanent avec les déterminations particulières et sociales des intéressés : "Aussi immuable qu'elle soit dans son essence, écrit ainsi Pestalozzi au début de 1806 à propos de son expérience, aussi assurée que soit, par la seule immutabilité de son essence, l'adéquation de son action au fortuit et à l'arbitraire de ce monde, elle doit nécessairement cependant apparaître à l'extérieur infiniment égale, si elle veut se présenter aux hommes, dans l'inégalité de leurs situations et de leurs conditions sociales, comme véritablement profitable et applicable pour eux. Il faut qu'elle se présente, dans sa manifestation extérieure, tout à fait autre, si le riche, et tout à fait autre, si le pauvre, chacun dans sa situation, doit la saisir avec force et de façon vivante. Elle doit se présenter autrement, si elle veut satisfaire l'ouvrier, autrement, si elle doit attirer l'intellectuel, autrement, si elle doit simplement trouver accès dans la saine raison humaine..." Et Pestalozzi poursuit : "La vie en société a ainsi séparé les hommes et elle leur présente la vérité et le droit dans l'enveloppe des particularités de leur classe de façon si inégale, mais si complètement, si intimement et si généralement imbriquée dans cette enveloppe qu'ils sont en général à proprement parler tout à fait incapables de reconnaître la vérité et le droit lorsque l'une et l'autre leur apparaissent en dehors des opinions, des attrait et des moyens de leur environnement, et qu'ils sont encore moins aptes à les saisir et à les mettre en pratique. L'expérience éducative la mieux réussie ne peut donc devenir également bienfaisante et profitable pour le genre humain que si elle se manifeste, pour chaque

classe et pour chaque situation, dans l'enveloppe et dans la coquille en laquelle cette classe peut seulement reconnaître la vérité et le droit...". Il s'agira, conclut Pestalozzi, de connaître avec précision les avantages et les inconvénients de chaque situation sociale, celle du riche comme celle du pauvre, au regard de ce qui est recherché à travers elle, et d'adapter l'action de formation à ces conditions (70).

Il s'ensuit que, si Pestalozzi accueille à Burgdorf et à Yverdon les enfants des classes privilégiées et s'il accepte de s'engager dans la voie de l'élaboration d'enseignements "scientifiques", ce type de formation devra demeurer fidèle aux principes qui ont animé la première expérience du Neuhof et continuer à inspirer l'univers des *Recherches*. Il sera hors de question, en particulier, que la mise en place d'une "formation supérieure" soit le prétexte de la reconstitution d'un savoir coupé des conditions d'existence de l'homme. Ce sera tout le sens de la lutte de l'initiateur de la Méthode contre la coalition des aristocrates, des partisans aveugles de la culture humaniste et des nostalgiques de la sagesse antique : à ceux-là, Pestalozzi fera pertinemment remarquer l'étrange conjonction des deux jugements par lesquels les uns trouvent sa Méthode trop forte pour les pauvres, tandis que les autres la trouvent trop faible pour les riches, comme s'ils admettaient implicitement leur gêne de voir la formation élémentaire opérer un transfert de pouvoir à leurs dépens (71). A l'intérieur même de l'institut, l'élaboration des enseignements "scientifiques" va fournir une ample matière à discussion où l'on verra une nouvelle fois Pestalozzi se défendre pied à pied contre les conceptions de celui qui s'est juré de faire déboucher la démarche "limitée" de l'éducateur du Neuhof et de Stans sur une large perspective de "formation générale" : de transformer sa *Volksbildung* en une authentique *Menschenbildung*.

L'*Elementarbildung* ne saurait en vérité, aux yeux de Pestalozzi, faire qu'une avec la *Volksbildung* comme avec la *Menschenbildung*, tandis que la *wissenschaftliche Bildung* doit être comprise et traitée comme une application particulière de la formation fondamentale à des situations sociales déterminées prenant plus spécialement en charge, à l'intérieur de la société, la fonction du connaître. La formation élémentaire se veut ainsi *populaire*, non pas au sens où elle serait

réservée aux classes inférieures, tandis que le lieu naturel de formation des classes supérieures serait le monde des sciences et de la culture, mais en ce que, par elle, le pauvre comme le riche, le fils d'intellectuel comme la fille de paysan, l'enfant d'ouvrier comme l'enfant d'industriel, chacun doit accéder au pouvoir de maîtriser sa propre condition et se mettre ainsi en position de s'orienter dans le sens qui soit le plus conforme possible à sa nature profonde : c'est en cela que la Méthode peut être un puissant instrument de paix sociale (72). Ce qui implique, dès le premier stade de l'enseignement, un respect scrupuleux de l'équilibre des trois composantes de la *Gemeinkraft*, en évitant par dessus tout qu'il se rompe d'entrée au profit du seul savoir abstrait, et que soient alors abandonnés au bord du chemin ceux qui ont d'autres talents (73). Et s'il faut bien en venir aux formations scientifiques proprement dites, leur enseignement restera dominé par la préoccupation de la formation élémentaire : "Les efforts en vue de développer la force doivent, dans chaque cas, passer avant les efforts pour enrichir les enfants de connaissances. Nous tenons fermement à cette démarche, souligne Pestalozzi, dans la formation des enfants aux sciences, et nous devons y tenir [...] Leur démarche organique est, dans ses prémisses, de caractère totalement et purement formateur. Aussi loin qu'elle donne des connaissances à ce stade, elle ne les donne que comme des moyens de formation de la force.." (74). Pestalozzi nous explique lui-même, en prenant l'exemple de la géographie, de l'histoire, des langues, comment un enseignement voué à l'abstraction peut demeurer fondamentalement formateur sans renoncer à ses exigences spécifiques (75).

Cette approche pédagogique des sciences tranche singulièrement avec le contenu et surtout la forme des exposés de Niederer sur le même sujet. On sent en effet ce dernier d'abord préoccupé par le souci de donner des gages au monde de la science et de la culture, alors que Pestalozzi ne cesse de flairer le danger de corruption que recèle l'abandon inconsidéré à un tel monde ; travaillant ardemment, dans l'institut, à une vaste organisation des sciences, tandis que Pestalozzi est essentiellement attentif à la production génétique en chacune ; pressé de poser la clef de voûte de l'édifice en fondant l'Etre et l'Agir humains dans "l'essence immuable de la religion",

tandis que Pestalozzi préfère parler du même sujet en termes de finitude humaine (76). Le sommet de la prétention scientifique demeure de nouveau le *Discours de Lenzburg*, qui achève d'étouffer sous l'Idée, la Science et la Culture, la volonté essentiellement formatrice de l'éducateur du peuple.

Sur ce point comme sur les autres, les deux routes s'écartent désormais inéluctablement. Niederer poursuit sa marche forcée, à travers exposés, discussions et polémiques, vers cette *Menschenbildung* qu'il veut accrocher à un savoir ultime sur le fond de l'humanité (77). La rupture consommée, il donnera plus tard sa propre interprétation du débat qui l'a opposé à Pestalozzi autour du rapport entre *Volksbildung* et *Menschenbildung* : "Le principe de formation de l'homme et le principe de formation du peuple, écrivait-il vers les années 1830 dans son projet de préface pour la publication du second *Zehntenblatt*, ne se sont jamais bien séparés en lui par un acte achevé de la faculté de juger. C'est pourtant bien arrivé en fait, à l'époque la plus importante de son existence, où il a saisi et réalisé de façon pure et autonome le principe de la formation de l'homme (*das Menschenbildende*). Mais, ce faisant, il n'a pas perdu un instant des yeux le principe de formation du peuple (*das Volksbildende*). Ce second principe hantait sans cesse le fond de son âme, et il le considérait malheureusement non tant comme un devoir indépendant, faisant partie de l'ensemble de son entreprise, mais comme un manque qui restait attaché, selon lui, au principe et à la méthode de la formation humaine elle-même..". D'où l'erreur fatale, dont son entourage n'a pas su le détourner et qui a fini, jointe à d'autres, par embraser l'institut : "Même ceux qui lui attribuaient la découverte d'un principe positif de formation et travaillaient en ce sens avec lui ou sans lui, n'ont pas été capables de séparer l'Humain du Populaire. Ils ont sans cesse confondu le purement Humain avec le purement Populaire, et ils ont pris à tour de rôle l'un pour l'autre. D'où les préjugés et les confusions, dont, aujourd'hui encore, beaucoup ne parviennent pas à se libérer dans leur jugement sur l'action de Pestalozzi..." (78).

De fait, après 1818, les deux principes de *Volksbildung* et de *Menschenbildung* vont tourbillonner, sous la plume de Pestalozzi, dans



une réflexion qui semble se résigner à ne pas pouvoir surmonter leur contradiction. Ils sont en bonne place dans le *Discours du 12 janvier 1818*, où la distinction est systématiquement maintenue entre la prétention de la Méthode à l'universalité et le problème *spécifique* que pose son adaptation à la diversité des conditions sociales (79). Des pans entiers de la troisième version de *Léonard et Gertrude* seront consacrés à des développements sur les rapports entre la formation élémentaire, la formation du peuple et celle de l'homme en général (80). Les préfaces et les remarques dont Pestalozzi enrichira la réédition de ses textes dans la *Cotta-Ausgabe* lui fourniront encore maintes occasions de revenir sur le problème (81). Mais le stade le plus avancé de cette réflexion est sans aucun doute représenté par le *Chant du Cygne*, où l'élucidation des principes premiers de sa conception de l'homme va permettre à Pestalozzi de traiter le problème dans toute sa profondeur.

Le texte de 1826 définit ainsi la portée sociale de l'*Elementarbildung* en faisant référence aux deux principes qui commandent sa mise en oeuvre : d'une part, la vie "développe les forces humaines, même dans les conditions les plus diverses où l'enfant se trouve, selon des lois éternelles et immuables, qui, dans leur influence naturelle sur l'enfant qui rampe dans la poussière et sur le fils du trône, sont les mêmes et agissent de la même façon sur la nature humaine" ; mais par ailleurs, "eu égard à l'application de ces forces, *la vie* agit de nouveau sur chaque individu qu'elle forme, en complet accord avec la diversité des circonstances, des situations et des conditions dans lesquelles se trouve l'enfant qui doit être formé, et pareillement en accord avec la singularité des forces et dispositions de l'individu qui doit être formé pour cela. Cette dernière influence est donc, de ce point de vue, d'une indicible diversité" (82). L'art d'éduquer consistera donc à développer aussi loin que possible les forces fondamentales de l'enfant : fût-il le plus pauvre et le plus limité dans sa condition, il ne sera jamais, du point de vue de l'éducation élémentaire, "trop bienveillant, trop réfléchi, trop actif et travailleur" ; mais ce principe, formel en soi, n'acquiert sa pleine vérité que dans sa liaison au second selon lequel "la formation, chez l'enfant, des capacités d'application de sa bienveillance, de sa réflexion et de son travail doit, dès les

premiers moments où l'art s'introduit dans l'éducation, être fortement tenue à l'intérieur des frontières délimitées par les besoins et les conditions de l'*existence réelle* de l'intéressé" (83). Prenant l'exemple du langage, Pestalozzi montre que, s'il existe bien une forme générale, une *Normalform* de la langue, valable pour la langue maternelle comme pour les langues étrangères, vivantes ou mortes, il importe, pour la promotion même de la langue en soi, de ne pas perdre de vue la réalité des *parlers sociaux*, tels qu'ils sont déterminés par le titre de propriétaire, la profession, le rang social des intéressés (84). La même double démarche sera suivie pour la formation intellectuelle et pour l'éducation du savoir-faire technique (85).

Lorsque Pestalozzi développe ainsi la nécessité d'une diversification de la formation en fonction des conditions sociales, loin de vouloir instituer, comme une lecture rapide du *Chant du Cygne* pourrait le suggérer, une "éducation de classe", il prétend bien au contraire surmonter par le moyen de l'*Elementarbildung* le "danger d'affaiblissement et de dissolution progressive des liens les plus purs de la vie en société", dont il perçoit la menace dans le déchaînement désormais sans limite des égoïsmes sociaux (86). Le chemin qu'il prend n'est cependant pas celui d'une *Menschenbildung* dans laquelle on s'efforceraient d'introduire chacun en lui faisant abandonner au seuil de l'école les conditions d'existence qui ont modelé, et ne cessent de modeler à travers le milieu familial, son individualité : chaque enfant sera au contraire invité à y entrer avec son monde d'objets vus, avec son parler forgé dans la pénombre des chaumières ou hérité du beau langage des salons, avec ses connaissances et son savoir-faire plus ou moins étendus, et ce sera la tâche de la formation élémentaire de mettre entre les mains de l'intéressé, à partir de cette matière donnée, et donnée inégalement avec des avantages et des inconvénients pour chaque situation, les instruments qui lui permettront de creuser, en connaissance de cause et de fin, son propre chemin dans le monde social. La Méthode, en libérant en chacun la triple racine de sa force de sentir, de connaître et d'agir, sans jamais la couper du milieu dans lequel elle s'est développée et continue de se développer, travaillera ainsi à rééquilibrer les chances sociales des enfants, en donnant d'entrée à l'intéressé, d'où qu'il



vienne, la possibilité de mettre sa personnalité en action dans toutes ses potentialités, puis le moyen de s'orienter lui-même vers l'insertion sociale la plus conforme à sa nature, enfin et surtout la capacité de vivre son métier, comme il a vécu son temps de formation, dans un esprit de pleine responsabilité vis-à-vis de l'ensemble social (87). Du passage des classes sociales les plus diverses à travers le processus élémentaires nâtra, conclut Pestalozzi, ce *Mittelstand*, cette classe d'hommes présents dans toutes les classes sociales existantes, mais solidement établis, par-delà les divisions naturelles de la société, dans l'autonomie sentie, réfléchie et agie, de leur position, dans la *Selbstständigkeit* (88).

La distinction en même temps que le lien étroit que Pestalozzi prétend maintenir entre le point de vue de la *Menschenbildung* et celui de la *Volksbildung* trouvent ainsi leur raison dernière dans la double tâche qui incombe à l'*Elementarbildung* : promouvoir l'unité humaine, mais en prenant tout aussi essentiellement en compte l'infinie diversité des conditions d'existence des hommes. Dans la mesure où elle poursuit le premier objectif, la formation élémentaire fera oeuvre de "formation humaine" ; pour autant qu'elle reste attentive au second point de vue, elle sera dite "populaire". Les deux démarches ne sauraient être réduites l'une à l'autre. Une "formation humaine" qui ne ferait pas référence à la condition des hommes ou la traiterait comme si elle était comprise d'entrée dans son propre concept, se condamne, une fois exprimées les intentions généreuses, à demeurer sans prise sur la réalité humaine : le Duc du roman et son ministre Bylifsky ont commencé par en faire l'amère expérience (89). Inversement, Hélidor apporte la preuve que celui qui prétend mettre en place une "formation du peuple" sans se soucier de la dignité supérieure de l'homme, n'obtiendra rien d'autre, à travers l'éducation, qu'un renforcement des antagonismes de classe (90). La formation élémentaire veut au contraire opérer, à l'instar de l'état moral des *Recherches*, la réalisation de l'Idée d'humanité en et malgré sa nécessaire mutilation dans le mécanisme social.

Pas de *Nationalkultur*, pose encore le romancier de 1820, qui ne soit dans le même temps *Volksbildung* (91). Pestalozzi creuse ainsi

son propre chemin en marge de la voie royale de la *Nationalerziehung* que Fichte a tracée dans ses *Discours à la nation allemande* et dans laquelle vont s'engager, entre 1809 et 1819, les artisans de la réforme de l'école en Prusse (92). Tandis que la *Volksschule* trouve, avec la découverte du *Volkstum*, son exploitation romantique et la constitution d'une "éducation nationale" capable de faire passer en chacun l'Esprit du Peuple, sa quatrième racine, on notera que Pestalozzi reste singulièrement en retrait de ce mouvement (93). Ce n'est pourtant pas faute de sollicitations à s'engager en ce sens : il ne fait aucun doute, pour Fichte, que l'entreprise de Pestalozzi, d'abord conçue dans l'intention "d'aider le peuple", a pris d'elle-même la dimension d'une *Nationalerziehung*, et Niederer n'hésite pas à écrire en 1812 que "la renommée de Pestalozzi ne diminue pas la nation allemande, car elle est sa propriété. Du point de vue de la langue, des moeurs, de la façon de penser, de toute la formation, Pestalozzi est un Allemand..." (94). Le théoricien d'Yverdon est encore celui qui voit la solution de l'antagonisme pestalozzien entre le *Menschenbildende* et le *Volksbildende* dans l'intervention d'un troisième principe de formation : le *Nationalbildende* (95).

Si Pestalozzi ne franchit pas le seuil de ce dernier concept et préfère laisser béante la dualité du principe de la formation de l'homme et du principe de la formation du peuple, c'est qu'il demeure plus convaincu que jamais de l'inadéquation essentielle entre l'action de l'Etat en tant que telle et la mission qu'il confie aux éducateurs. Non que la puissance publique doive se désintéresser de l'éducation : elle n'a pas de meilleure chose à faire, répète-t-il jusqu'à son dernier souffle, que de promouvoir la formation en lui donnant tous les moyens de se développer et de prospérer (96). Mais, dans la mesure où l'Etat ne peut que légiférer *en général* et pour la *masse* des hommes, il est dans l'incapacité d'atteindre l'élément particulier, situé, *populaire*, qui constitue l'autre ressort de l'*Elementarbildung* : "Non, écrit-il ainsi dans la version Cotta de son *Wie Gertrud*, c'est une vérité éternelle, facilement explicable à partir de la nature humaine et confirmée par toute l'histoire du monde : ce qui peut être réalisé par l'animation et l'élévation des individus dans l'Etat, c'est-à-dire par le peuple, le gouvernement ne pourra jamais le réaliser. On ne doit pas non plus l'attendre de

lui, encore moins l'exiger de lui. Ce que l'on peut seulement exiger de lui, c'est qu'il ne laisse pas sombrer les individus du peuple dans l'absence de force et de volonté..." (97). Dès 1809, Pestalozzi avertissait Nicolovius, l'un des artisans de la réforme prussienne, de ne pas "généraliser *trop vite* [son expérience] en une affaire d'Etat" et d'avoir essentiellement en vue, non pas "l'homme comme masse", qui n'a "aucune vertu", mais "la force et la vertu des individus" (98). La crainte est ainsi exprimée que la *Nationalerziehung*, dans la mesure où elle débouche sur une mainmise de l'Etat sur la formation, se fasse de moins en moins soucieuse des individus, de moins en moins populaire : l'évolution du système prussien confirmera le bien-fondé de cette crainte.

Et le péril est particulièrement grand pour ceux qui demeurent en marge de la norme sociale, pour les pauvres et les humbles : "Le rêve a disparu, écrit encore Pestalozzi au conseiller berlinois Himly, selon lequel l'aide dont avait besoin le pauvre et le malheureux dans le pays, lui serait donnée en partage par la forme et l'ordre des autorités publiques en place. C'est la caractéristique de la masse, en quelque forme qu'elle apparaisse, qu'elle ne manifeste nulle part aucun sens humain pur : ce sens restera éternellement le lot des individus. Mais les individus pauvres, qui semblent en opposition avec la masse, s'en tirent toujours mal lorsqu'ils ont quelque foi en l'esprit de la masse..." (99). Au coeur même du peuple : *chère* pauvreté !

#### Le "pauvre de Dieu"

Pestalozzi revient donc vers ses pauvres. Le renom d'Yverdon, les disputes publiques qui se développent autour de l'institut, puis les difficultés qui surgissent à l'intérieur même, autant de raisons qui le poussent à abandonner le monde artificiel sur la pente de sa corruption, pour mettre en oeuvre sur un coin de terre tranquille son cher projet de toujours : refaire une *Armenschule* (100). Car, depuis son premier échec du Neuhof, il n'a jamais rien voulu d'autre en

réalité : "Depuis ma jeunesse, indique-t-il même, le but de mon existence a été de procurer au pauvre de la campagne un sort meilleur en établissant plus solidement et en simplifiant ses moyens d'éducation et d'enseignement. Je ne suis cependant pas parvenu, durant ma vie, à pouvoir avoir, d'une façon quelconque, une action immédiate sur l'éducation des pauvres. J'ai cherché, par le *détour d'un pensionnat*, à trouver les moyens de parvenir à ce but" (101).

De fait, la préoccupation de la formation des pauvres traverse, tel un fil rouge, toute l'oeuvre de Pestalozzi : elle resurgit régulièrement dans ses écrits comme dans sa correspondance. Les dernières pages de *Léonard et Gertrude* évoquent, dans les trois versions du roman, la création d'orphelinats et d'écoles de pauvres (102). Dès les premiers temps de Burgdorf, Pestalozzi indique qu'il a "déjà commencé l'institut pour pauvres" et qu'il accueille déjà "onze enfants pauvres à ses frais", et il peut alors écrire en forme de poème : "Je suis sauvé - je suis père des orphelins - j'ai des enfants - je peux aimer, je peux aimer - mon amour a le champ libre - mon oeuvre respire la paix..." (103). La Méthode, aime-t-il encore à répéter, ne sera achevée que lorsqu'elle aura pénétré la plus petite *Armenanstalt* (104).

La réussite d'Yverdon ne le détourne pas de son projet : "Je mourrai pourtant insatisfait, écrit-il ainsi à von Türk en août 1805, si je ne mettais pas sur pied mon école de pauvres. Même dans la réussite de mon oeuvre, qui existe maintenant indépendamment de ce but, je n'ai jamais cessé de rechercher à travers elle des moyens en vue de ce but..." (105). Encore et toujours : "Je souhaite ériger un institut pour pauvres..." (mars 1806) ; "J'attends le jour de l'ouverture de mon école pour pauvres..." (automne 1808) ; "Vous vous êtes joints à moi *pour les pauvres de la campagne*..." (à ses collaborateurs, avril 1811) ; "Toi, mon espérance d'institut pour pauvres, tu ne t'écarteras pas de moi jusqu'à ce que le Seigneur t'ait accomplie..." (Nouvel An 1815) ; "Mon âme se languit d'atteindre ce but..." (Nouvel An 1817), etc. (106). Après la rupture de 1818, c'est encore autour de son projet d'*Armenschule* que Pestalozzi espère réconcilier les frères ennemis (107). Plus inéluctable apparaît la division, plus il se sent attiré irrésistiblement par sa chère idée qu'il va

s'efforcer de réaliser à Clendy, puis, la ruine d'Yverdon consommée, au Neuhof lui-même : "Je ne voulais qu'une école de campagne et non ce que vous avez ici sous les yeux, aurait-il déclaré dès 1809 aux personnalités chargées d'inspecter son établissement. Les jeunes gens (il s'agit de Niederer et de Schmid), ces savants, m'ont gâté tout cela" (108). La formation des pauvres ne va pas cesser de donner lieu également à un ensemble d'écrits de circonstances et d'exposés théoriques, au premier rang desquels il faut placer un long mémoire destiné aux autorités du canton de Neuchâtel, qui fournira à son tour, à côté de la *Lettre de Stans* et du *Discours du 12 janvier 1818*, la matière du tome IX de la *Cotta-Ausgabe* intégralement consacré aux *Armenschriften* (109).

On notera que ce souci de la formation des pauvres entretient, chez Pestalozzi, un lien organique avec la réalisation accomplie de la Méthode : "Ma Méthode, écrit-il ainsi en 1802, est, au sens propre du terme, la Méthode de la pauvreté..." (110). De même qu'elle puise sa lointaine origine dans le désir intense du jeune citoyen de Zurich d'aider les pauvres, ainsi ne trouvera-t-elle son achèvement que lorsqu'elle sera entre les mains des plus démunis (111). Il le répète encore en 1816 à Nicolovius : "Je veux parler avec toi à coeur grand ouvert. Si je ne parviens pas à préparer au moins, durant mon existence, l'application de l'Idée de la formation élémentaire dans les écoles de pauvres et les écoles du peuple, et à assurer après ma mort, ne fût-ce que modestement, la réalisation de cette application, l'élément essentiel par lequel je puis encore servir l'humanité ira à sa perte..." (112). Tout porte ainsi à croire que le principe même de l'*Armenschule* ne fait qu'un avec celui de l'*Elementarbildung*.

L'élargissement de la perspective éducative du seul monde des pauvres vers celui des "classes supérieures", et jusqu'à la formation de l'humanité en général, ne se fera pas, dans l'esprit de Pestalozzi, au détriment des premiers. C'est tout le fond de sa dispute avec Witte : il continue, explique-t-il, à s'accrocher à sa perspective originelle "avec une sorte de préférence sensible", et si son champ d'action "inclut désormais les besoins d'une formation naturelle de l'humanité en général", il ne faudrait pas croire

que cette évolution a été provoquée par la mise à sa disposition de moyens matériels dont il ne disposait pas au départ (113). Ceux-ci seraient plutôt, à la limite, une gêne. Car, note encore Pestalozzi, si "la nature humaine est parfaitement la même chez le riche comme chez le pauvre", il faut admettre que les obstacles à son développement sont bien plus grands chez le premier que chez le second (114).

Nous rencontrons ici un thème que, du Neuhof au *Chant du Cygne*, Pestalozzi développe à profusion : celui de la position privilégiée des pauvres du point de vue de la formation humaine. L'intérêt que l'éducateur avait manifesté d'entrée pour les enfants abandonnés à eux-mêmes dans la campagne était en vérité soutenu par l'idée que ceux qui sont dans le malheur et dans le besoin sont mieux disposés que les gens comblés à saisir la force intérieure dont le développement entraînera la régénération totale de leur personnalité (115). Gertrude reste l'exemple-type de l'être qui exerce le maximum de rayonnement humain avec le minimum de moyens matériels, et l'on ne compte pas les épisodes du roman et les chapitres du *Schweizerblatt* où les pauvres sont magnifiés, tandis que les riches ont le mauvais rôle : "La vertu familiale, la mort et l'éducation des enfants - c'est ce que retiendra Joost de l'épisode du pauvre Rudi - ne réussissent pas facilement dans les grandes maisons aussi bien et d'une façon aussi pure que dans les pauvres chaumières" (116). L'état de nature non corrompu, qui reste la référence de l'humanité développée dans les *Recherches* de 1797, est encore représenté par l'image d'hommes dépourvus des instruments les plus élémentaires de la civilisation et forts de leur seul instinct (117). La grande misère physique et morale des enfants de Stans n'en fera que plus vigoureusement ressortir leur "force naturelle vivante" : "Je savais, écrit ainsi Pestalozzi, jusqu'à quel point la détresse et les besoins de l'existence contribuent eux-mêmes à [...] susciter des forces qui semblent certes, dans ces profondeurs de l'existence, être recouvertes de saletés, mais qui, nettoyées de la fange envahissante, rayonnent dans leur pur éclat" (118).

Applicable au riche comme au pauvre, la Méthode aura cependant à s'adapter aux conditions d'existence de l'un et de l'autre,

et le pédagogue devra savoir, précise Pestalozzi, que l'argent et l'honneur, loin de constituer l'essentiel de l'éducation, peuvent devenir "au plus haut point désavantageux et dangereux" tant pour "la force de l'éducateur à donner à l'enfant cet essentiel" que pour "la force de l'enfant à saisir de façon pure cet essentiel" : "C'est une parole dure, conclut-il, mais cela ne veut pas du tout dire que la richesse et l'honneur excluent absolument les fondements d'une bonne éducation. Elle en est entravée, elle en est puissamment entravée, mais elle ne s'en trouve pas exclue..." (119). Le *Mémoire sur l'assistance aux pauvres* explique encore que, si "la vertu publique est le bien commun du pauvre comme du riche", il reste que "l'amour du pauvre qui s'est maintenu en soi-même à travers la dureté de sa condition, est comme l'or qui est purifié par le feu, c'est un amour élevé et qui élève", au point que le riche lui-même finira par voir en lui "l'image de la nature humaine et l'histoire du genre humain" (120). Le rejet de toute éducation de classe est encore accompagné, dans le *Discours du 12 janvier 1818*, de l'affirmation "évidente" que "dans les classes les plus pauvres, la détresse et le besoin conduisent l'homme à la réflexion, à l'action, au dépassement de soi, à l'effort, à la modération, à la patience et à mille dispositions de l'existence, d'une façon et avec une force comme cela ne se produit pas dans les classes supérieures. L'éducation doit, par son art, trop, beaucoup trop apporter à l'enfant riche et distingué, de ce que l'enfant pauvre et l'enfant de la classe moyenne possèdent pour ainsi dire d'eux-mêmes..." (121). La comparaison, établie par Gluphi dans la troisième version de *Léonard et Gertrude*, entre la vertu du riche et celle du pauvre finit par tourner à l'avantage de ce dernier, tant le premier apparaît contaminé par "l'esprit de corruption de l'époque" (122). L'auteur du *Chant du Cygne* indiquera, dans le même sens, que son principe fondamental "*Das Leben bildet*" est "moins généralement applicable en ce qui concerne les classes supérieures qu'en ce qui touche les classes inférieures" : la faute en revient une nouvelle fois à "l'artificialité du temps" qui a égaré "une grande partie des individus des classes supérieures" dans des chemins "sur lesquels la voie de la nature dans le développement et la formation de leurs forces leur a été presque d'une façon générale et brutalement arrachée des yeux" (123).

En développant ce thème de l'humanité supérieure des pauvres, Pestalozzi s'inscrit dans le fil d'une puissante tradition chrétienne, biblique d'abord, avec la théorie du "Reste d'Israël", les *anawim* des Psaumes, Job et Jérémie, mais surtout néo-testamentaire, avec le Sermon sur la Montagne et les multiples témoignages de faveur accordés par le Christ à la pauvreté effective (124). Cette tradition a été ensuite largement exploitée par un courant spirituel qui a trouvé ses meilleures expressions chez Saint François d'Assise, dans l'*Imitation de Jésus-Christ*, chez Francke et dans son célèbre sermon sur le "Devoir envers les pauvres", et d'une façon générale à travers tout le mouvement piétiste et sa fidélité inébranlable à la lettre des Béatitudes. Référence est sans cesse faite à la parole du Christ en Mat. 19, 24, qui fournit le titre du paragraphe 54 de la troisième partie de *Léonard et Gertrude* : "Il est plus facile à un chameau (Pestalozzi préfère ici, plutôt que "chameau", la version arménienne) de passer par le chas d'une aiguille qu'à un riche d'entrer dans le Royaume de Dieu" (125). Aux deux thèmes sapientiaux de la richesse qui ferme à Dieu ses détenteurs en les faisant tomber dans un sentiment d'autosuffisance, et qui ne peut être une fin dernière à cause de son caractère décevant, s'ajoute la promesse évangélique du Royaume de Dieu, cette perle de si grand prix qu'on doit se défaire de tout ce qu'on a pour l'acquérir (126). Saint Thomas commentera : "La pauvreté est louable, parce que, libérant l'homme des sollicitudes terrestres, elle lui permet de vaquer plus librement aux choses divines" (127).

On peut aisément réunir, dans la ligne de cette spiritualité, un grand nombre de citations où Pestalozzi célèbre "l'éminente dignité des pauvres". C'est ainsi que le terme *Armut* est volontiers accompagné, sous sa plume, de l'adjectif *heilig* (saint) et présenté dans un contexte religieux : "Sainte pauvreté - tel est l'exemple que donne le *natürliche Schulmeister* pour illustrer le mot *arm* -, combien de moyens de sagesse aurais-tu en toi-même si tu la connaissais !" (128). La formation des pauvres est encore, n'hésite pas à écrire Pestalozzi à la Société allemande des Amis des pauvres, "l'art véritablement divin, le début et la fin de tous les arts, l'humanité dans l'individu..." (129). Le Christ est en particulier célébré comme celui qui a découvert "la part divine de la pauvreté, l'élément sacré et bon qui ne cesse d'animer et de soutenir le pauvre dans la misère", celui

qui, dans son Evangile, a promis aux pauvres, de préférence à toutes les autres classes sociales, "repos et réconfort" (130). Le souci des pauvres est encore "profondément enraciné dans la nature de l'Eglise invisible qui se renouvelle et se poursuit sans cesse sans lien avec l'extérieur..." (131).

Les formulations de Pestalozzi s'exacerbent parfois en une certaine "mystique de la pauvreté". La "chaumière du pauvre" prend alors l'allure d'un paradis naturel où se dévoile la nature essentielle de l'homme : le thème de la pauvreté rejoint en cela, comme dans l'Ecriture, celui de l'innocence de l'enfant, celui de la mère immaculée et toute la symbolique de la pure humanité, non encore corrompue par son entrée dans l'histoire (132). Il arrive ainsi à Pestalozzi de concevoir son *Armenhaus* comme un refuge "à l'ombre paisible duquel [il pourrait trouver] le repos derrière serrure et verrou" (133). Et particulièrement significative est la confiance à laquelle il s'abandonne dans une lettre de mai 1816 : "Oh ! Combien volontiers j'aimerais souvent m'enfuir du tumulte de ma vie active pour aller dans une paisible chaumière où je pourrais me retirer un moment loin du monde, et même de ma maison dans la mesure où c'est un monde de ce genre, et même de ma Méthode, pour autant qu'elle prétend à une influence sur le monde, et, comme un homme qui n'a besoin, pour son petit monde de père et pour sa position de grand-père, ni d'aides, ni de Méthode, ni de bureaux, etc., je pourrais passer mes journées au milieu d'un petit nombre d'enfants, de préférence pauvres, en m'amusant et en jouant avec eux..." (134). La proposition est encore avancée que "le pauvre ne peut être bien éduqué que par le pauvre" : le rêve de Glulphi reste de former des enfants de pauvres afin qu'ils forment à leur tour ceux de leur monde (135).

Cet abandon passif, voire pathologique, de Pestalozzi à l'idée qu'il se fait du pauvre et de la pauvreté ne saurait cependant faire oublier le rôle dynamique que ce concept joue, depuis l'origine, dans son action et dans sa réflexion. L'éducateur du Neuhof opposait déjà aux partisans des "riches fondations publiques" le fait vérifié que la détresse matérielle et morale du pauvre constitue, pour autant qu'on ne la comble pas artificiellement, un puissant levier d'humanité capable de produire chez l'intéressé des dispositions de

coeur, d'intelligence et de savoir-faire inégalées (136). Le rédacteur du *Schweizerblatt* explique d'entrée à son lecteur que celui qui a à lutter pour vivre "accède à la vérité et forme son intelligence pour ainsi dire sous l'action de la détresse (*aus Noth*), par son travail, par les tâches qui lui sont imposées", tandis que l'aristocrate se contente le plus souvent de "passer son temps avec [la vérité]", et c'est alors que "la vérité avec laquelle on ne fait que s'amuser depuis longtemps fait de l'homme quelque chose d'autre que lorsqu'il s'accroche à elle par nécessité, pour raison de profession, dans le but de l'utiliser et d'en tirer quelque chose" (137). On sent d'ailleurs, à travers maintes scènes de la revue de 1782 et du roman qui s'élabore à la même période, la présence du petit peuple qui cogne à la porte du château, le minent de l'intérieur à travers les valets entreprenants et les femmes de chambre friponnes, tandis que les nobles "parlent de..." (138). Les travailleurs, ceux qui luttent pied à pied avec la nature et avec la condition, ont en vérité la meilleure part de l'humanité : c'est l'expérience irremplaçable que ne parviendra jamais à étouffer l'échec du Neuhof (139).

L'accès à l'univers des *Recherches*, loin de faire taire cette conviction, va encore l'aiguiser. La découverte de l'homme comme "oeuvre de soi-même" n'est pas en effet, comme nous l'avons plus d'une fois souligné, de caractère purement humaniste et idéaliste. Il ne faut pas perdre de vue qu'elle s'est élaborée, dans le texte de 1797, à partir d'une rupture de l'état naturel qui oblige l'homme à lutter désormais contre le monde environnant, devenu étranger et ennemi, et fonde dans le même temps son rapprochement avec ses semblables (140). L'humanité sociale est ainsi inéluctablement engagée dans le combat pour l'existence, dans la lutte autour de la propriété, dans le conflit entre le bonheur et le droit : son état est essentiellement un état de *malheur*, qui va trouver son exacerbation dans le "profond effroi" suscité par le pouvoir devenu insensé, auquel répondra la "détresse de l'anarchie", tout aussi insensée (141). Loin de refermer cette blessure béante ouverte au flanc de l'humanité, l'accès à l'état moral engagera au contraire l'homme à y puiser sa propre substance autonome, et il le fera en réalité dans la mesure où, écartant une nouvelle fois la tentation du discours

idéaliste, il s'attachera à *travailler* son humanité en toutes ses manifestations, jamais purement naturelles (instinctives), jamais purement morales (rationnelles). Il aura désormais à *faire*, en lui et autour de lui, un homme *raisonnable*.

L'homme, expliquera ainsi Joost, le "philosophe" de *Christoph und Else* (version Cotta), a "deux formes de travail, un travail intérieur et un travail extérieur. Lorsque le travail extérieur est au service de l'intérieur, il le forme de façon également bonne pour sa vie intérieure et pour sa vie extérieure ; mais si le travail intérieur se trouve au service de son travail extérieur, alors le souci intérieur de soi-même est soumis à tous les attraits sensibles du succès extérieur, et devient ainsi une source de corruption sensible de notre nature et de tous ses plaisirs". Il poursuit : "Le travail est la manifestation extérieure de la vie intérieure de l'homme, il ne doit pas seulement représenter cette vie intérieure, il doit également la promouvoir ; il doit rendre l'homme fort, mais non rustre, circonspect, mais non égoïste, attentif, mais non exclusif, petit et anxieux ; il doit procurer aux besoins de l'existence leur satisfaction ; il doit augmenter les charmes et les agréments de l'existence par les conséquences de l'effort qu'il réclame. Il dit encore : le travail extérieur sans buts intérieurs humanitaires n'est pas un travail humain...". Joost aimerait dire que, plutôt que de mal travailler, il vaudrait mieux ne pas travailler, s'il ne craignait que sa proposition ne fût interprétée comme un éloge de la fainéantise (142).

La formation méthodique traitera l'enfant en *travailleur*, dans le double sens du terme. Au travail extérieur correspond la face technique, mécanique, scientifique, des apprentissages. Mais tout cela n'a de sens que dans la mesure où l'enfant intègre intérieurement, au plan de son individualité sensible, le processus méthodique : si celui-ci s'éveille, accompagne, puis libère le mouvement autonome de l'intéressé. L'enfant opère ainsi, grâce à l'instrument méthodique, une transformation de son monde extérieur, qu'il se met en position de dominer par la lecture, l'écriture, le calcul, mais cette démarche, en soi "animale", trouve sa signification humaine dans la façon dont l'enfant met de lui-même en oeuvre ces éléments qui ne sont là

qu'en vue de sa réalisation autonome : la *Kraft*, qui manifeste le pouvoir humain d'action sur le monde, doit, sans se couper de l'extérieur qui lui fournit la matière de sa réalisation, acquérir toute sa dimension intérieure en se faisant *Selbstkraft*. La personnalité de l'enfant se développe ainsi dans un va-et-vient permanent entre son extérieur et son intérieur, sa force autonome se constitue tant à partir du monde de l'Esprit qu'à partir du monde des "circonstances". Du travail ainsi mené, l'intéressé attend certes un résultat extérieur, technique, mais il doit tout autant ressentir la satisfaction intérieure de l'effort accompli : c'est en cela qu'aux deux dictons "Tout travail mérite salaire" et "Après le travail, il est bon de se reposer", Pestalozzi préfère son cher "Prie et travaille", parce que, précise-t-il, "le travail et l'action de prier sont deux précieuses fleurs qui s'entrelacent en une couronne adorable" (143).

*Ora et labora* : le double appel s'élève encore dans les textes de la maturité, comme il constituait déjà le principal conseil donné à Jakob au moment de son entrée en apprentissage chez Battier : "Pour l'amour de Dieu, mon Jaqueli, prie et travaille !..." (144). Mais de l'univers des années 1780 à celui d'après 1800, et d'une façon générale par rapport à l'interprétation traditionnelle du principe protestant de l'éthique du travail, Pestalozzi creuse, dans la façon dont il comprend le "*Beth' und arbeit*", une distance que ne doit pas nous dissimuler la similitude des mots. Pour Zwingli et pour toute la tradition réformée, Francke y compris, l'essentiel reste la *fides ex auditu*, au regard de laquelle l'éducation de l'intelligence, l'acquisition de bonnes habitudes de vie et l'apprentissage d'un métier n'ont pour mission que d'endiguer les appétits purement humains, le mouvement de la "chair" (145). L'expérience du Neuhof brise net avec cette tradition en posant d'entrée le métier sur pied d'égalité avec la prière (146). Libérées l'une et l'autre, l'une par l'autre, dans l'univers romanesque des années quatre-vingts, les deux démarches connaîtront un développement égal, d'une part dans l'action du pasteur Ernst qui "travaillera" la conscience intérieure de l'humanité de Bonnal, d'autre part dans l'action de l'instituteur Gluphi qui entreprendra de "modeler" cette même humanité dans un nouveau moule : l'harmonie des deux démarches restera garantie par l'existence d'une "essence théologico-politique" (147).

Cette essence renvoyée à son tour dans le ciel des illusions, l'*ora* et le *labora* vont désormais exprimer la double face, intérieure et extérieure, de l'activité humaine en soi, de l'humanité en soi agissante. La distinction en même temps que la coopération des deux termes exprimant désormais "à nu" l'action de l'homme, sont bien marquées dans ce passage du *Mémoire sur l'assistance aux pauvres* où Pestalozzi s'explique, en prenant l'exemple de la formation de l'intelligence, sur la façon dont il comprend la formule lourde de tradition : "*Beth' und arbeit*" (148). Le "travail" manifesté que "l'homme ne regarde rien sur terre d'une façon aussi ferme et aussi paisible que ce qu'il doit prendre dans sa main et travailler" ; ce qui affecte immédiatement son intérieur, dans la mesure où "son âme n'a pas de meilleur exercice que celui-là pour rassembler, séparer et comparer les objets" ; d'où il suit que "le travail est la première et la meilleure chose, le fondement donné par Dieu lui-même à l'homme pour qu'il y établisse son activité de pensée et de juste développement des forces logiques qui reposent dans sa nature" (149). A l'*ora* va correspondre, dans l'apprentissage intellectuel, le "degré d'attention" des enfants, lui-même déterminé par "le degré de l'intérêt qu'ils prennent et doivent prendre à la matière de leurs perceptions sensibles, c'est-à-dire, à la vérité de l'ensemble des conditions dans lesquelles ils vivent" : ce qui nous ramène de nouveau vers l'extérieur (150). Il n'en va pas autrement pour les autres domaines de la formation, et jusque dans la formation morale : le "*Bett und knett*" de la Réforme est encore interprété, dans le *Discours de janvier 1818*, d'une façon intégralement anthropocentrique, la "prière" indiquant "le centre des moyens, alors si vivants, de réchauffer la vie intérieure de l'amour", le souci d'agir (*Fleiss*) constituant "le fondement de la force d'action, alors si animée, de l'amour" (151).

Plus que les deux termes *ora*, *labora*, importe, en définitive, dans la perspective de Pestalozzi, le *et* qui les distingue tout autant qu'il les unit, dans un souci de rendre compte de la *praxis* humaine en son expression la plus pure, dégagée de toute *theoria*. L'humanité *se fait* à la faveur d'un mouvement permanent de l'action entre l'extérieur de l'homme et son intérieur. Pestalozzi tient à cette distinction, tout aussi fermement qu'il marque la séparation entre les moyens du développement intérieur des forces humaines et

ceux de leur application extérieure. Aussi obstinément encore qu'il prétend tenir à distance l'un de l'autre le principe de la formation de l'humanité, tourné vers la nature profonde de l'homme, et celui de la formation du peuple, qui fait référence à ses conditions d'existence. Aussi opiniâtrement qu'il veut favoriser, dans l'éducation populaire, la formation des pauvres.

Car l'attention systématiquement portée vers les bas-fonds du peuple doit permettre à l'éducateur de ne pas rester en repos devant l'humanité donnée, une humanité qui n'est en vérité donnée qu'aux hommes en place. La chance est ainsi laissée aux plus démunis de *se donner* à leur tour cette humanité, et de réveiller du même coup les hommes d'argent, de pouvoir et de culture qui sommeillent en elle comme sur leur trésor : "La force, lance Pestalozzi, est la pointe de la formation des pauvres..." (152). Et c'est la force même de l'éducateur qui est en jeu dans son souci de ne jamais perdre de vue les plus démunis, comme il en fait la confiance à l'époque de sa controverse avec Witte : "Je demeure souvent trop unilatéral dans ces rêves [de formation des pauvres]. Mais le désir d'aider les pauvres m'a contraint moi-même à accéder par nécessité jusqu'aux principes supérieurs d'une formation générale de l'esprit et du cœur, qui sont à la base de l'aptitude à la profession et au travail, comme de la culture scientifique" (153). C'est l'idée chère à Pestalozzi : accrochée à l'humanité repue d'artifices, l'éducation se condamne à dégénérer ; plongée au contraire à la source des appels les plus criants d'humanité, elle reprend vie, et donne vie jusqu'aux sommets les plus distingués de la société. Il reste assurément plus vrai que jamais d'affirmer que la Méthode, comprise dans son esprit, n'eût pas existé sans le Neuhof.

Comme il demeure décisif de rappeler que l'expérience du Neuhof n'aurait pas eu lieu si son initiateur n'avait pas saisi d'un seul coup d'oeil la brusque irruption des hommes hors de la matrice naturelle sous la poussée du fait industriel, en même temps que la chance nouvelle que ce même phénomène mettait entre leurs mains de *faire* leur propre humanité, dégagés qu'ils étaient désormais de l'esclavage de la nature. Certes, depuis ce premier enthousiasme, le miracle économique a connu bien des vicissitudes, les hommes ne se sont libérés de



la nature que pour se rendre esclaves de la machine, ils ont quitté l'allure du troupeau paissant résigné sur des terres incertaines pour se donner la forme de masses gonflées de prétention collective. Mais, comme le répète encore Pestalozzi dans un texte de haute portée qui paraît en 1822 dans le tome IX de l'édition Cotta sous le titre *Points de vue sur l'industrie, la politique et l'éducation en rapport avec notre situation actuelle avant et après la Révolution*, l'homme garde encore intact entre ses mains l'atout industriel (154). Les soubresauts de la machine économique ne sont qu'autant d'invitations à rechercher "les moyens fondamentaux de toute solidité économique dans l'essence même de la nature humaine", et à dégager en son centre la force de maîtriser les besoins qui se creusent dans la crise : à l'Etat de favoriser pour sa part en priorité l'éveil et le développement de cette force dans la jeune génération, et singulièrement dans les couches sociales qui sont les plus exposées à l'incertitude économique (155).

On saisit cependant ce que garde de relatif, dans le contexte socio-économique où il se trouve utilisé par Pestalozzi lui-même, le concept de pauvreté. Il apparaît en effet que ce pauvre auquel est destinée la formation méthodique ne l'est déjà plus en réalité, dans la mesure où l'éducation du Neuhof pose d'entrée que le plus démuné a dans sa nature tout ce qui lui est nécessaire pour qu'il se sauve lui-même. Il serait même, à la limite, mieux armé que le nanti, pour autant qu'il demeure le plus proche des conditions d'un travail authentique. Mais, s'il en est ainsi, on ne voit pas comment ce concept actif, *opérateur*, de pauvreté peut coexister, chez Pestalozzi, avec ce qu'il faut bien appeler son "idéologie de la pauvreté" ou son "paupérisme". Si l'état de pauvreté constitue bien la "part divine" de l'humanité, si "l'enfant de la détresse" est la plus pure image de Dieu, pourquoi l'éducateur éprouve-t-il le besoin d'y porter la main, pourquoi prétend-il investir de préférence cet état avec son art ? Que ne se satisfait-il de la parole du psalmiste : "Un pauvre a crié, Yahvé écoute, de toutes ses angoisses il le sauve" (Ps 34, 7-8) ? Le Royaume de Dieu n'appartient-il pas déjà aux enfants et aux pauvres (Mt 19, 13 ss) ?...

Pestalozzi, père et éducateur des pauvres, nous laisse ainsi

au seuil d'une nouvelle contradiction, qui ne fait en vérité qu'exprimer l'écartèlement, éprouvé par lui depuis l'origine, entre cette chère nature où il aimerait se retirer dans la paix d'une humble chaumière, au point zéro du développement de l'humanité, dans un état de contact immédiat avec la nature, avec Dieu, avec les autres humains, et les sollicitations de la civilisation qui libère un pouvoir d'intervention toujours plus grand de l'homme sur tout ce qui constitue son humanité. La nostalgie intérieure de l'état originel ne cesse ainsi de coexister avec son irrémédiable mutilation en ce monde, la concentration de l'*ora* continue de fournir le contrepoint salutaire des aventures du *labora*. Nous ne sommes, en vérité, jamais sortis de la contradiction du Neuhof : Pestalozzi ne cesse d'alimenter son image religieuse du pauvre, tandis qu'il ne cesse de la briser, pour le profit des intéressés, dans et par son action. Sa volonté de faire se lever la force autonome au coeur du dernier des hommes continue à coexister avec son désir de fusion sentimentale avec lui, et, en définitive, avec soi-même en lui. C'est encore et toujours, mais vécu dans le contexte plus trouble d'une charité active, le problème de Rousseau.

Une nouvelle fois, cependant, Pestalozzi ne nous laisse pas sans indication sur la façon dont pourrait être surmontée sa contradiction. Les expériences malheureuses qu'il a accumulées depuis le Neuhof tant avec le "peuple des mendiants" qu'avec la "classe des riches", attachés les uns comme les autres à leur seul égoïsme social, l'engagent à appeler l'avènement d'une classe d'hommes que Glulphi ne voudra désormais trouver "ni dans la comédie, ni dans les mesquineries de la notabilité, ni dans le monde de ceux qui servent", mais chez ceux, riches ou pauvres, qui sauront allier la simplicité d'âme à la solide vertu du travail, chez ceux qui, demeurant à mi-chemin de l'humanité socialement vide et de l'humanité socialement pleine, se mettront en position d'accomplir l'humanité en eux et autour d'eux. C'est dans ce *Mittelstand* que l'Etat doit désormais trouver son noyau dur ; c'est dans ce vivier qu'il faut puiser les éducateurs et les éducatrices de demain (156).

Cette "classe moyenne" n'est pas seulement, dans l'idée de Pestalozzi, un concept social. La notion fait plus fondamentalement



signe vers une attitude *morale* de l'homme en société qui, riche ou pauvre, sait *utiliser* son état social (*Stand*) comme un *moyen* pour promouvoir l'humanité en lui et autour de lui.

TROISIEME PARTIE - CHAPITRE IV

---

1. Lettre de fin 1792 aux autorités françaises, *SB* III, 288<sub>21</sub>.
2. A. Pinloche : *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, Alcan, Paris, 1902, introduction. - E. Spranger : *Pestalozzis Denkformen*, 3. Auflage, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1966, p. 27.
3. L. Froese, D. Kamper, etc : *Zur Diskussion : Der politische Pestalozzi*, Beltz, Weinheim und Basel, 1972, p. 5 ss.
4. Voir l'article *Education* du *Vocabulaire de Théologie Biblique*, publié sous la direction de X. Léon-Dufour, Ed. du Cerf, 1962.
5. W. Meister : *Volksbildung und Volkserziehung in der Reformation Huldrych Zwinglis*, Zwingli-Verlag, Zurich, 1939, p. 55 ss.
6. Voir l'ouvrage collectif publié sous la direction de J. Boisset, *La Réforme et l'éducation* (Actes du IIIe colloque tenu par le Centre d'Histoire de la Réforme et du Protestantisme de l'Université Paul Valéry), Privat, Toulouse, 1974, et en particulier la contribution de Fritz Büsser : "Théorie et pratique de l'éducation sous la Réforme à Zurich", p. 153-170.
7. J. Amos Comenius : *Didactica Magna*, aux lecteurs.
8. *Ibid.*, ch. IX, § 8.
9. K. Schaller : *Die Pädagogik der Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, 2. Aufl., Quelle & Meyer, Heidelberg, 1967.
10. E. Gloria : *Der Pietismus als Förderer der Volksbildung und sein Einfluss auf die preussische Volksschule*, Diss. Phil., Halle, 1933.
11. W. Oschlies : *Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes*, Luther-Verlag, Witten, 1969, p. 49 ss.
12. A. Pinloche : *La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle*, Paris, 1890.
13. P. Hazard : *La crise de la conscience européenne (1680-1715)*,

- Fayard, 1961 ; E. Cassirer : *La Philosophie des Lumières*, trad. Quillet, Fayard, 1970, Ch. I.
14. *SW I*, 20-21.
  15. *SW I*, 178-9.
  16. *SW III*, 331-2.
  17. Über die Entstehung der sittlichen Begriffe in der Entwicklung der Menschheit, *SW IX*, 439 ss.
  18. *SW XIII*, 279<sub>27</sub> ss (et 467).
  19. Pestalozzi an sein Zeitalter, *SW XIV*, 180 ss.
  20. Vision Napoleons (1814), *SW XXIII*, 297-302.
  21. An die Unschuld, *SW XXIV A*, Vorrede.
  22. Figuren zu meinem ABC-Buch (Fabeln), éd. Cotta (1823), *SW XI*, 247<sub>33</sub> ss ; Pöbel et Volk, *SW XXIII*, 114<sub>19-20</sub> ; cf. aussi *SB IV*, 270<sub>25</sub> ss.
  23. *SW XIV*, 260<sub>6</sub> ss.
  24. *SW XII*, 5.
  25. Cf. *supra*, IIe Partie, ch. III.
  26. *SW XIII*, 1-32.
  27. W. Flitner : Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Klett Verlag, Stuttgart, 1963, p. 58 ss.
  28. *SW XII*, 7<sub>20</sub> ss.
  29. *SW XIII*, 8-9.
  30. 9<sub>26</sub> ss.
  31. 3<sub>16</sub> ss et 15<sub>5-6</sub>.
  32. 6-7.
  33. 7<sub>6</sub> ss.
  34. 7<sub>12</sub> ss.
  35. 13<sub>31</sub> ss.
  36. 19<sub>3</sub> ss.
  37. 14<sub>27</sub> ss.
  38. 8<sub>26-28</sub>.
  39. 23-4.
  40. *SW XVII A*, 94<sub>13</sub> ss, 108<sub>33</sub> ss, 118 ss.
  41. Gedanken über Volkserziehung auf dem Lande (1803), *SW XVI*, 9 ss.
  42. *SW XIII*, 305 ss.
  43. *SW XVI*, 15<sub>11</sub> ss.
  44. *SW I*, 158 ss.
  45. *SW XIII*, 16<sub>9</sub> ss.

46. *SW XVII A*, 43<sub>26</sub> ss.
47. *SW XVI*, 175 ss.
48. Intelligenzblatt der Halleschen Literaturzeitung, 1804, n° 173. Cf. *SW XVII A*, 312-5.
49. Pädagogische Auseinandersetzung mit Pfarrer Witte, *SW XVII A*, 141-176 (249-250).
50. *I.A.L.Z.*, 1805, n° 44, 46 et 47. Le texte de Pestalozzi, qui est situé entre les col. 363 et 368, est reproduit in *SW XVII A*, 168-175.
51. C'est le cas, en particulier, du manuscrit *h*, écrit de la main de Krüsi et complété en marge par Niederer, *SW XVII A*, 146-8 et 251-3.
52. *SW XVII A*, 168-9.
53. 170-1.
54. 172-3.
55. *SW XVII A*, 173-5.
56. 143-4.
57. 144<sub>27</sub> ss ; cpr. 146<sub>17-19</sub> (révision de Niederer) et 251 (texte de Pestalozzi).
58. Cf. le paragraphe complètement biffé dans *h*, p. 251-2 (147<sub>16-18</sub>).
59. 254 ss.
60. 159<sub>13</sub> ss.
61. col. 369-371.
62. col. 374.
63. col. 401-403.
64. col. 403 (20°).
65. Rechenschaft über mein Thun (1805), *SW XVII A*, 198<sub>16</sub> ss.
66. *SW I*, 157-8.
67. *SW III*, 312-3 et 430 ss.
68. *SW XII*, 8-9 et 132-4.
69. *SW XVII A*, 195<sub>26</sub> ss.
70. Ansichten, Erfahrungen und Mittel, *SW XIX*, 60<sub>30</sub> ss et 157<sub>11</sub> ss.
71. *SW XVII A*, 175-6 ; voir la controverse avec le Recteur Snethlage (1804/5), *SW XVII A*, 95 ss, et surtout celle avec le Recteur Evers (1809), *SW XXI*, 237 ss.
72. *SW XVII a*, 118 ss et 198 ss ; *SW XIX*, 26 ss.
73. Memoire über Armenversorgung (1807), *SW XX*, 91 ss ; An die Menschenfreunde meines Zeitalters (1817/8), *SW XXVI*, 5<sub>7</sub> ss.

74. Bericht an die Eltern (esquisse de février 1808), *SW XXI*, 25 ss.
75. *Ibid.*, 28 ss.
76. On comparera, sur ces différences, le texte du Bericht an die Eltern tel que Niederer l'a fait paraître dans la Wochenschrift (*SW XXI*, 44 ss) et les deux esquisses de la main de Pestalozzi (*SW XXI*, 13 ss et 20 ss).
77. Pestalozzi's Erziehungsunternehmung (1812/3), I, 30 ss ; Darstellung der Grundsätze der Niederer'schen und Krüsi'schen Anstalten in Iferten (1824), 3 ss ; Die Volksschule und die Menschenbildung in ihrem gegenseitigen Verhältnis, article de la Rosset's Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, Jhrg. 1829, XII, 367 ss, reproduit dans les Pestalozzische Blätter, II, 145-166.
78. *SW XII*, 837.
79. *SW XXV*, 283 ss, 304 ss, 324 ss.
80. *SW VI*, 96 ss, 158 ss, 480 ss, 494 ss.
81. *SW XIII*, 453 (distinction entre l'Idée de formation élémentaire et le "désir intense" (*Drang*) d'aider le peuple, qui n'est pas né de cette Idée) ; voir également la longue note explicative du mot *Volk* ajoutée à la réédition de Christoph und Else en 1821, *SW VII*, 508-11.
82. *SW XXVIII*, 86-7.
83. 91<sub>7</sub> ss.
84. 97 ss.
85. 122 ss et 130 ss.
86. 91-2.
87. 169 ss.
88. 173<sub>13</sub> ss.
89. *SW VI*, 158 ss.
90. *SW VI*, 482-4.
91. *SW VI*, 504 ss.
92. Schulreform in Preussen 1809-1819, Entwürfe und Gutachten, bearb. von Lothar Schweim, J. Beltz, Weinheim, 1966 (Kleine pädagogische Texte, Bd. 30).
93. W. Flitner, *op. cit.*, p. 74 ss.
94. Fichte, Neunte Rede (éd. Meiner, p. 150) ; Niederer, Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur, I, p. 114.
95. *SW XII*, 837.

96. *SW VI*, 496 ss ; Langenthaler Rede (1826), *SW XXVII*, 197 ss.
97. *SW XIII*, 480-2.
98. Lettre d'avril 1809, *SB VI*, 164-5 ; voir aussi la lettre de juin 1805 à Plamann, *SB IV*, 346-7.
99. Lettre du 4 janvier 1805, *SB IV*, 270-1.
100. Discours du 12 janvier 1818, *SW XXV*, 281 ss, et textes autour de la fondation de Clindy, *SW XXVI*, 13 ss.
101. Cité in *SW XXVI*, 360.
102. *SW III*, 502-3 ; *IV*, 494-5 ; *VI*, 497-8.
103. *SB IV*, 69<sub>33</sub> ss, 84-5, 94-5 ; cf. aussi 113<sub>20</sub> ss, 132<sub>17</sub> ss, etc.
104. *SB IV*, 138<sub>23</sub> ss, 154<sub>19</sub> ss, 159<sub>27</sub> ss.
105. *SB V*, 29<sub>21</sub> ss.
106. *SB V*, 138<sub>8</sub> ss ; *SW XXI*, 200<sub>19</sub> ss ; *SW XXIII*, 46<sub>25</sub> ss ; *SW XXIII*, 316<sub>10</sub> ss ; *SW XXV*, 12<sub>7</sub> ss.
107. *SW XXV*, 254<sub>31</sub> ss.
108. Cité in *SB X*, 517 ; cf. aussi l'anecdote de la dispute entre Pestalozzi et Schmid au sujet du plan d'Armenanstalt, où le second répète son refus en tournant autour de la table et où Pestalozzi, en désespoir de cause, finit par lui envoyer sa chaussure dans le dos (*SB XI*, 401-2).
109. Gedanken über Volkserziehung auf dem Lande (été 1803), *SW XVI*, 7-21 ; Pädagogische Auseinandersetzung mit Pfarrer Karl Witte (1805), *SW XVII A*, 141-176 ; Zweck und Plan einer Armen-Erziehungsanstalt, Aufruf für die Armenanstalt (automne 1805), *SW XVIII*, 53-75 et 77-80 ; Vorschläge zur Errichtung einer Armenanstalt im Kanton Aargau (mars 1807), *SW XX*, 37-44 ; Memoire über Armenversorgung mit spezieller Rücksicht auf Neuenburg (milieu 1807), et extraits revus de ce mémoire dans la Wochenschrift für Menschenbildung, Bd. IV, de 1811 (Bild eines Armenhauses et Religiöse Bildung der Kinder der Armen), eux-mêmes repris dans le tome IX de la Cotta-Ausgabe, le tout reproduit in *SW XX*, 73-260 ; les écrits autour de la fondation de Clindy, *SW XXVI*, 1 ss et 147 ss, et le texte Die Elementar- und die Normalmusterschule auf dem Neuhof (été 1825), *SW XXVII*, 149-161.
110. *SB IV*, 113<sub>33</sub> ss.
111. *SB IV*, 177<sub>13</sub> ss et 299<sub>1</sub> ss.
112. Lettre du 23 avril 1816, *SB X*, 97<sub>19</sub> ss ; cpr. 154<sub>24</sub> ss.
113. *SW XVII A*, 149 ss.

114. 199-200.  
 115. *SW* I, 142 ss.  
 116. *Lienhard und Gertrud*, I. Teil, § 16 (*SW* I, 61 ss), et commentaire de la 18e veillée dans *Christoph und Else*, *SW* VII, 299<sub>8</sub> ss.  
 117. *SW* XII, 68-9.  
 118. *SW* XIII, 6<sub>7</sub> ss.  
 119. *Ansichten, Erfahrungen und Mittel*, *SW* XIX, 62 ss.  
 120. *Memoire über Armenversorgung*, *SW* XX, 94-5.  
 121. *SW* XXV, 305<sub>15</sub> ss.  
 122. *SW* VI, 502-4.  
 123. *SW* XXVIII, 130-1.  
 124. *Vocabulaire de Théologie Biblique*, éd. du Cerf, art. "Pauvres" ; A. Gelin : *Les pauvres que Dieu aime*, éd. du Cerf, 1967 (coll. Foi Vivante).  
 125. *SW* VI, 158 ss.  
 126. Ps. 49 et Mat. 13, 45-46.  
 127. *Contra Gentiles*, I. III, c. 133.  
 128. *SW* XV, 9<sub>36-37</sub> ; XIX, 64<sub>35</sub> ; XX, 94<sub>6</sub> ss ; XXI, 197<sub>21</sub> ss ; XXIII, 46<sub>28</sub> ss.  
 129. Lettre d'avril 1806, *SB* V, 154-7.  
 130. *SW* XIX, 66<sub>8</sub> ss et XVII A, 155<sub>35</sub> ss.  
 131. *SB* V, 155<sub>12</sub> ss.  
 132. *Bild eines Armenhauses*, *SW* XX, 248-255.  
 133. Lettre du 11 juillet 1802 à Zschokke, *SB* IV, 110-111.  
 134. Lettre du 7 mai 1816 à Frau von Fischer, *SB* X, 113-4.  
 135. *SW* XIX, 72<sub>25</sub> ss et VI, 504<sub>28</sub> ss.  
 136. *SW* I, 145-6.  
 137. *SW* VIII, 5<sub>21</sub> ss.  
 138. *SW* VIII, 23 ss ; cpr., dans la 4e partie du roman, les scènes d'intrigue à la cour du Duc.  
 139. *SW* I, 137-8 ; VIII, 38-42.  
 140. *SW* XII, 44 ss.  
 141. *SW* XII, 51.  
 142. *SW* VII, 551-2.  
 143. Cité par Niederer dans les *Pestalozzische Blätter*, I, p. 286-7.  
 144. *SW* XX, 156-7 ; XXV, 318 ; XXVIII, 138-9 ; cpr. *SB* III, 115<sub>12</sub>.  
 145. Zwingli : *Lehrbüchlein* (trad. Mesnard) ; Max Weber : *Die protes-*

- tantische Ethik und der Geist des Kapitalismus in Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. I, 17 ss, Tübingen, 1920.  
 146. *Ideen zu einem christlichen Lied für eine Arbeitsstube meistens armer Kinder*, *SW* I, 133.  
 147. Cf. *supra*, Ie Partie, ch. IV, "le magicien et le technicien".  
 148. *SW* XX, 156-7.  
 149. 156<sub>39</sub>-157.  
 150. 156<sub>10</sub> ss.  
 151. *SW* XXV, 318<sub>16</sub> ss.  
 152. *SW* XX, 115<sub>4</sub>.  
 153. Cité in *SW* XVII A, 315.  
 154. *Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik, mit Rücksicht auf unsern diesfälligen Zustand vor und nach der Revolution*, *SW* XX, 195-247.  
 155. *SW* XX, 200-1 et 235 ss.  
 156. *SW* VI, 502 ss.

C O N C L U S I O N

T H E O R I E   D E   L ' E N F A N C E ,

M E T H O D E   P E D A G O G I Q U E

E T   A C T I O N   E D U C A T I V E

"Nul de nous n'est assés philosophe  
pour savoir se mettre à la place  
d'un enfant"  
(Rousseau, *Emile*).

De l'effondrement du Neuhof à la ruine d'Yverdon, Pestalozzi a donc parcouru son chemin d'échecs. Les circonstances y ont été pour beaucoup certes, mais il faut bien reconnaître que l'homme n'a guère fait aux courants comme à la "sagesse" du temps ces concessions qui garantissent ordinairement les succès en ce monde : c'est

obstinément qu'il a ramé contre le flot commun. Et il n'a pu qu'être confirmé dans sa décision de maintenir ferme le cap lorsqu'après avoir pressenti et tenté de maîtriser par son action la montée du phénomène industriel, il a pu voir, dans le premier tiers du XIXe siècle, la machine dicter à l'homme son rythme, et les hommes quitter leurs campagnes pour s'agglutiner en masse autour de la nouvelle source de profit, et le ferment de nouvelles révoltes travailler ces masses désemparées. Le discours que l'éducateur prononce à Langenthal au soir de son existence continue d'attirer l'attention sur les périls montants : "Ne nous dissimulons pas, déclare-t-il ainsi en 1826, qu'au milieu de notre paix et de notre calme apparents, nous sommes peut-être à la veille d'événements qui, si nous ne cherchons pas à reconnaître dans toute leur profondeur la nature et l'essence de notre état, pourraient nous couper inéluctablement pour l'avenir le fil du recours intérieur à nous-mêmes par lequel nos pères se sont assurés pendant des siècles la jouissance mesurée de leur bien-être..."

A celui qui refuse de se laisser emporter par le flot, Pestalozzi indique des points d'ancrage. A la menace permanente de dislocation de la personnalité dans l'univers mécanique devra répondre un effort systématique en vue de consolider son unité, en l'armant en particulier contre ces déséquilibres qui jettent les hommes dans les extrêmes de la technique, du coeur et de l'intelligence. L'affrontement de l'homme à un monde toujours plus étrange et étranger doit encore, selon Pestalozzi, trouver son contrepoids dans l'action d'un milieu familial et familier qui prépare effectivement l'enfant à l'entrée dans un tel monde. Et le Solitaire du Neuhof ne se lasse pas de répéter que les risques d'éclatement de la masse humaine seront conjurés à la mesure de l'attention qui sera portée en direction des moins bien armés pour affronter ce nouveau monde. Autre conviction : que l'inévitable resserrement du tissu social n'évitera les périls de la massification que dans la mesure où les moyens ainsi dégagés seront systématiquement investis, non pas dans le renforcement de l'appareil d'Etat, mais dans le développement démultiplié des forces individuelles...

L'action comme la réflexion de Pestalozzi nous sont ainsi

apparues travaillées par un certain nombre de tensions qui trouvent leur origine commune dans l'idée que la nature pousse inéluctablement l'humanité hors d'elle-même, dans l'univers de la civilisation, mais qu'elle lui fait dans le même temps devoir de se retrouver elle-même, en et malgré la civilisation, par la constitution d'une humanité autonome, désormais apte à orienter son développement dans le sens de son *ennoblissement*. Elle n'est donc pas éteinte avec le texte de 1797, la vérité de l'aveu qui ouvrait les *Recherches* : "Les contradictions qui semblent exister dans la nature humaine ont peut-être agi aussi puissamment sur peu de mortels...". Ces contradictions continuent assurément de travailler le Pestalozzi de la maturité, mais nous savons désormais, précisément depuis l'élaboration des *Recherches*, qu'elles sont reconnues comme le *fait* d'un univers où l'homme, "tout aussi incapable de s'apaiser dans l'innocence de sa nature animale que de vivre sur terre dans la pureté morale achevée", n'a plus d'autre issue que de se faire "une oeuvre de soi-même" à partir de ce qu'il est. Le donné civilisé n'est en définitive là que pour une telle oeuvre.

L'image que Pestalozzi nous laisse de l'homme, l'image qu'il incarne d'abord lui-même, c'est en définitive celle d'un être obstinément ancré tant dans l'univers des idéaux humains que dans celui des réalités de ce monde, et qui refuse décidément de sacrifier l'un pour l'autre. Son regard reste celui du praticien attentif à saisir dans le détail des situations ce qui saura favoriser la réalisation de son grand projet, qui est volonté d'accroissement continu de la dignité de l'homme à partir de ce qu'il est : un projet *pur*, au regard duquel toutes les choses humaines, et jusqu'aux plus grandes, ne peuvent, précisément parce qu'elles ne sont qu'humaines, prétendre être plus que de purs *moyens*. L'analyse du *Chant du Cygne* nous a révélé un homme définitivement installé dans la faille qui sépare son achèvement en Esprit et les aléas d'un monde de circonstances qui peut favoriser ou entraver, voire compromettre (Jakob !), un tel processus. Nous songeons ici au personnage mis en scène par Lessing, Nathan, dont la sagesse, à l'inverse des rêves généreux de Saladin, ne s'épuise ni dans la vaine poursuite de vastes idéaux, ni dans un abandon aussi facile aux fatalités de l'existence, mais qui s'attache à dégager des situations elles-mêmes les éléments capables d'alimenter en chacun sa force d'auto-réalisation.

Une sagesse que Pestalozzi réalise effectivement dans et par l'action d'éducation. Eduquer : non pas refermer sur les hommes un *cosmos*, toujours préfabriqué, que leur désir fera de toutes façons éclater tôt ou tard, mais les conduire d'abord à admettre que la contradiction entre leurs aspirations à l'infini et leur situation finie est l'humaine condition, que l'homme fait autant les circonstances que les circonstances font l'homme, et que pour celui qui a admis ce fait, les termes de la contradiction n'apparaissent plus que comme le terreau où s'alimente en chacun la force de *faire* son humanité à partir de ce qu'il n'est désormais qu'humainement. Et s'il était prouvé que l'humanité faite était trop corrompue, trop embourbée dans ses rêves pour opérer la conversion salvatrice, la solution resterait de reprendre le travail à l'origine, là où la nature produit l'humanité en même temps qu'elle dépose dans l'instinct de la mère le premier savoir-faire et construit autour du nouvel être la première cellule de formation : l'issue serait de régénérer l'humanité à travers l'éveil et le soutien décidé de ses forces jeunes. Pestalozzi est éducateur, parce qu'en définitive, le monde étant ce qu'il est, il n'y a plus désormais, pour l'homme qui veut agir sur ses semblables, d'autre forme d'action sensée.

Nous avons ainsi pu suivre comment, à partir de l'expérience du Neuhof, la notion d'éducation a fini, chez Pestalozzi, par donner forme à toute son activité comme à sa personnalité. Les réflexions qu'il a développées sur le problème de l'infanticide entre le texte de 1780 et sa version corrigée de 1820 restent, à ce propos, exemplaires de l'évolution qui l'a porté de la solution des problèmes sociaux par la restauration d'une cité bien réglée à la compréhension du conflit essentiel qui oppose désormais inéluctablement l'expression naturelle du désir sensible et la nécessité non moins naturelle d'une harmonie sociale, pour parvenir finalement à la mise en oeuvre d'une éducation qui n'accepte de parler d'ordre que dans la perspective d'une maîtrise autonome par chacun de son propre désir. L'éducateur est ainsi placé aux avant-postes d'une humanité appelée à se reconstituer dans la pleine maîtrise de ce qu'elle veut être. L'ultime message que Pestalozzi laisse aux hommes sera qu'ils portent désormais tout le poids des moyens sociaux vers les tâches d'éducation, faute de quoi l'humanité civilisée marchera irrémédiablement vers sa ruine :

"Il n'y a, pour le monde moralement, spirituellement et politiquement en déclin, aucun salut possible, si ce n'est par l'éducation, par la formation de l'humanité, par la *formation de l'homme* (*Menschenbildung*)...".

On comprend que par la profondeur et l'ampleur de sa réflexion comme par l'audace et la richesse de ses expériences, Pestalozzi ait su ouvrir d'un coup à la pensée éducative un champ culturel autonome, comparable à celui que s'étaient conquis depuis longtemps la religion et la politique. Il devait en effet, avec une force inégalée, creuser une voie dans laquelle s'engageraient à sa suite une cohorte d'hommes dont la grande raison d'agir et d'exister pourrait être désormais la seule éducation. On ne compte pas, d'abord, le nombre de ceux, maîtres et anciens élèves des instituts, visiteurs d'une époque ou lecteurs des oeuvres du pédagogue, qui ont été mis en contact avec les réalisations et les idées de Pestalozzi et en ont porté la flamme à travers toute l'Europe, jusqu'aux Etats-Unis et à Cuba. Partout où il y aura, après 1830, effort pour promouvoir l'éducation, création d'instituts de formation, élaboration pédagogique de matières d'enseignement, il faudra toujours se demander quels liens entretiennent, directement ou indirectement, les protagonistes avec les conceptions de l'éducateur suisse. On ne trouvera guère non plus, au XIXe et au XXe siècles, de grands noms de la pédagogie qui omettent de se réclamer, de près ou de loin, de Pestalozzi. C'est bien évidemment, une toute autre question que de savoir à quels aspects de sa pensée et de son action les uns et les autres ont été sensibles : il est même arrivé que des courants contradictoires puisent à la même source. La permanence de sa présence demeurera, en tout cas, si forte qu'Andreas Flitner a pu faire remarquer qu'il était aisé de suivre l'histoire de la pensée éducative, telle qu'elle devait se développer après 1830, à travers la façon dont seraient successivement, voire contradictoirement, comprises et interprétées la pensée et l'action de Pestalozzi.

Il est hors de propos que nous apprécions ici l'influence exercée par Pestalozzi sur la pensée éducative des XIXe et XXe siècles. Une telle étude requerrait des recherches considérables tant en ce qui concerne les éducateurs eux-mêmes que leur environnement

social, politique, philosophique ; il faudrait s'interroger en particulier, à chaque fois, sur ce qu'ils connaissaient de Pestalozzi, ou, le plus souvent, sur ce qui leur était connu de lui à travers telle interprétation reçue sans discussion. Laissant à d'autres le soin d'inventorier ce réseau d'influences et de dégager les différentes strates qui, au gré du temps, ont recouvert le noyau pestalozzien, nous voudrions, en conclusion de ce travail, revenir simplement sur les grands axes autour desquels s'est développée la pensée éducative de Pestalozzi, et n'a cessé de se nouer la problématique qui lui demeure inhérente. Ces axes peuvent se mettre en mouvement au centre de trois notions : théorie de l'enfance, méthode et action éducative.

La réflexion comme l'action de Pestalozzi n'ont cessé de s'ancrer, en toutes leurs dimensions, dans une représentation de l'enfance. Depuis la lecture de l'*Emile* à la racine de l'expérience du Neuhof jusqu'à l'appréciation finale, dans *Méthode théorique et pratique* de 1826, du mérite de Rousseau qui "brisa avec une force d'Hercule les chaînes de l'esprit, et rendit l'enfant à lui-même, et l'éducation à l'enfant et à la nature humaine", Pestalozzi garde les yeux fixés sur l'innocence première. Du Neuhof à Yverdon, il demeure celui qui, dès qu'il serre un enfant dans ses bras, voit d'un coup se transfigurer l'univers, l'humanité et la nature : qu'on relise ici les trois versions de *Léonard et Gertrude* en observant le rôle décisif des enfants dans l'oeuvre de régénération de Bonnal et la façon dont Gertrude, Gluphi et Arner puisent dans le spectacle de leur joyeuse assemblée la force de surmonter les obstacles. De la Méthode, Pestalozzi écrit encore dans son texte français de 1826 : "La pureté et l'innocence avec laquelle l'enfant l'accueille, est sa propre innocence et sa propre pureté. Sa foi dans l'enfant, foi vive, activée par l'amour, est sa certitude et sa garantie. Ne perdant jamais de vue sa destination, et n'oubliant jamais que ce qu'il y a de supérieur à elle dans l'enfant, sa nature divine, ne lui laisse d'autre droit que celui d'en servir et d'en aider la manifestation, et lui interdit toute idée de personnalité, toute prétention à l'arbitraire, elle revêt dans l'instituteur un caractère de zèle et de soumission, et s'abandonne de plein gré à la volonté de cette nature divine comme à celle de la Divinité même...".

Comme l'indique cette identification de la nature de l'enfant à la Divinité elle-même, la vision de l'enfance dépasse de loin, dans l'esprit de Pestalozzi, l'attention à ce petit individu de chair et de sang qui se faufile dans les couloirs du château d'Yverdon. Cet être symbolise en vérité, pour l'éducateur, le *point zéro* de la condition humaine non encore entamée par l'intervention des hommes : un état originel qui garantit, dans l'Ancien Testament (Samuel) et surtout dans les Evangiles, la proximité de Dieu et l'entrée dans le Royaume. La première enfance est rejointe, dans ce rôle symbolique, par l'état de pauvreté et par la représentation, qui continue à alimenter la description de l'homme naturel chez Rousseau, d'un état de l'homme avant la chute. On pourra encore raccrocher à cette fascination de l'origine chez Pestalozzi : le mouvement d'idéalisation du passé de l'humanité, des "pères" de la cité comme des "vraies" cités "d'avant leur dégénération", les retours, parfois paroxysmiques, vers la nature la plus sauvage, et ce brusque appel du néant au sein de l'activité la plus débordante...

Pour fondamentale qu'elle soit et qu'elle demeure dans les conceptions de Pestalozzi, cette vision de l'innocence première ne règne cependant pas sans problème sur sa réflexion et sur son action. On peut même poser qu'elle est battue en brèche dès la première expérience du Neuhof : comment comprendre qu'un éducateur à ce point fasciné par la sainteté de l'enfance ait entrepris de la souiller à ce point dans et par le travail industriel ? Certes, l'idée qui prévalait alors était que le monde civilisé était capable, comme Rousseau en avait fait briller la perspective, d'accéder à une transparence en la loi comparable à l'immédiateté de l'enfant à la nature. Mais nous avons pu suivre, à travers toutes les révisions apportées par Pestalozzi à sa vision initiale, ce qui devait en advenir de cette double illusion, jusqu'au dénouement des *Recherches* : l'état d'innocence première est désormais repoussé dans l'en-deçà de la naissance, et de l'existence, tandis que la perspective d'un monde achevé dans la moralité pure est reléguée dans un au-delà de cette même existence ; l'homme naturel, qui demeure le concept de référence, est dorénavant capable de chasser son enfant hors de chez lui comme de l'enfermer dans son amour. Il reste, dans la réalité, un homme décidément ancré dans sa condition finie et travaillé, au coeur même de celle-ci, par



la perspective d'un achèvement, elle-même soutenue par la nostalgie d'une origine.

Le résultat le moins négligeable qu'un tel aménagement de la vision fondamentale de Pestalozzi est que l'enfant prend littéralement *corps* dans cet univers renouvelé. La théorie de l'innocence première continue certes à fournir le cadre de la réflexion des *Recherches*, mais l'enfant est désormais reconnu, à la faveur du poids désormais reconnu à la condition humaine, dans la particularité de sa condition d'enfant et dans la singularité de son être individuel. Pour dire la même chose en référence au mouvement de développement de la pensée éducative : l'*Emile*, qui n'avait encore en vue que "l'homme abstrait" (encore qu'il ne le fût plus au sens de la métaphysique "abstraite"), peut maintenant s'ouvrir sur la considération de cet enfant en particulier, sur l'attention à ce petit Jakob, tel qu'il est donné naturellement, et que l'éducateur du Neuhof ne peut plus (n'aurait pas dû) conduire systématiquement à la façon dont Rousseau refait le monde à travers l'enfant qu'il se donne. La théorie de l'enfance se conjugue désormais, chez Pestalozzi, avec la prise en compte de la condition réelle de l'enfant par rapport à l'idée même que je me fais de l'enfance. Où l'on retrouve la lutte pied à pied de Pestalozzi avec l'aristocratie foncière de l'intelligence humaine qui établit systématiquement son règne sur la négation de ce qui ne lui est pas, d'une façon ou d'une autre, assimilable.

Et une Méthode peut elle-même prendre corps en même temps qu'est reconnue à l'enfant sa condition singulière. Comme il l'écrit encore dans *Méthode théorique et pratique*, Pestalozzi est en état de réaliser ce que Rousseau, "en contradiction avec lui-même, en contradiction avec la société et ses invariables besoins, en contradiction avec l'esprit humain et avec les lois de son développement", n'avait pas été en mesure de réaliser : "maintenir l'indépendance de l'enfant, en vivifiant et développant organiquement son activité intellectuelle" et "mettre en harmonie le monde intérieur de l'homme avec le monde extérieur". La Méthode s'alimente ainsi tant à la vision fondamentale de l'innocence originelle de l'homme, qu'elle prétend bien réaliser par l'avènement d'une humanité moralement achevée en chacun de ses membres, que dans la nature même de chaque intéressé, à qui il revient,

en dernière analyse, de se réaliser librement à partir de ce qu'il est. Elle est à la fois forme et matière d'une action libre qui doit permettre à l'autre de se donner la forme et la matière de sa propre liberté. Point de Méthode, au sens pestalozzien du terme, si le contenu méthodique n'est pas mis en oeuvre dans cette perspective. Et point de Méthode non plus si cette perspective idéalisée doit tenir lieu de moyen pour y parvenir. La Méthode est et demeure, pour Pestalozzi, quelque chose de flottant au point de rencontre de deux libertés.

Et Pestalozzi va jusqu'au fond du problème lorsqu'il écrit, toujours à la dernière page du même texte français de 1826, que le grand handicap de Rousseau est "que ses vues ne s'élevèrent point jusqu'à reconnaître dans la nature et l'éducation un centre d'unité, d'où seul provient leur différence". La nature, en tant que théorie d'un fond qui garantit à l'homme son sens en ce qu'il est comme en ce qu'il doit être, est ainsi posée comme *différente* de l'éducation, qui présuppose la capacité de l'homme de se substituer à la nature dans cette tâche. Mais, à son tour, l'éducation ne serait jamais mise en marche si la nature n'avait, de quelque façon, montré le chemin, et elle ne cesse de se développer par rapport à un donné naturel toujours là avant même que ne naisse, chez l'intéressé, la simple idée qu'il pût être autrement. Autant dire que nature et éducation se rattachent, en dernière analyse, à un *centre* qui garantit leur *unité* en même temps que leur *différence*, au sens où ni la nature en elle-même, ni l'éducation en elle-même n'épuise ce centre. Il nous revient ici à l'esprit la phrase prononcée par Lessing, le créateur de Nathan le Sage (l'Educateur) dans sa discussion avec Jacobi autour de Spinoza : "C'est un des préjugés humains que de considérer la pensée comme ce qu'il y a de premier et de plus éminent et de vouloir tout déduire d'elle, alors que tout, y compris les représentations, dépend de principes plus élevés. Etendue, mouvement, pensée sont, c'est évident, fondés en une force plus haute qu'ils sont loin d'épuiser. Elle doit être infiniment au-dessus de tel ou tel effet et ainsi il peut y avoir pour elle une sorte de plaisir qui non seulement dépasse toutes les idées, mais encore est entièrement *en dehors* de l'idée. Le fait que nous ne puissions rien en concevoir n'en supprime pas la possibilité..."

Un plaisir qui, pour le praticien Pestalozzi, est celui de l'action d'éducation, de l'action qui est éducation. Car - nous n'avons jamais cessé d'y revenir tout au long de notre étude - ce qui est demeuré la préoccupation première de Pestalozzi depuis l'origine, c'est la possibilité d'une action authentiquement humaine, les conditions de mise en oeuvre d'une authentique *praxis* humaine qui ne soit pas simple fabrication d'humanité (*poiësis*), mais comprenne dans son mouvement le sens intérieur de la démarche humaine. Pestalozzi restera jusqu'au bout fasciné par l'attitude du "silencieux" qui, au mépris des mots, fait simplement le bien autour de lui, et l'on peut interpréter le *Chant du Cygne* comme un ultime effort, par-delà le rêve sans cesse renaissant d'une humanité réduite à son idée, en vue de fixer les repères d'une action authentiquement humaine. La Méthode elle-même ne trouve son sens que dans la perspective d'une telle action, et les plus purs idéaux d'humanité, la théorie de l'innocence originelle y compris, ne reçoivent à leur tour leur sens que de la façon dont ils sont eux-mêmes *agis* dans la perspective d'un accroissement de la dignité des hommes : dans la mesure où ils sont saisis dans le mouvement d'une action éducative.

Action éducative, méthode, théorie de l'enfance : nous sommes ainsi en présence des trois axes autour desquels s'articule la démarche de Pestalozzi. Mais l'analyse précédente nous a montré jusqu'à quel point il y a lieu, pour comprendre exactement cette démarche, de distinguer les trois éléments tout en révélant la complexité des rapports qui les unissent : la théorie de l'innocence première demeure la perspective qui soutient l'action de l'éducateur, mais cet horizon n'est lui-même qu'un mot hors de sa réalisation effective à travers le processus méthodique, et celui-ci se réduira à son tour à une simple technique s'il n'est pas mis en oeuvre dans la perspective de ce qui est recherché, la théorie de l'enfance aidant, à travers lui. Et l'on peut se demander une nouvelle fois si l'exacte compréhension de l'*Emile*, celle qui n'est pas le fait "des adorateurs idolâtres, des interprètes imbéciles ou des antagonistes acharnés" de l'ouvrage, ne passe pas par la distinction et le rapport dialectique entre ces trois points de vue, nonobstant le rêve idéaliste dans lequel ils se trouvent artificiellement réconciliés chez Rousseau,

La question reste assurément ouverte pour Rousseau, et la manière dont, dans la reconnaissance de dette qui clôt l'exposé de *Méthode théorique et pratique*, Pestalozzi associe à l'*Emile*, qui a fait "époque dans l'histoire de la culture des hommes", "la grande idée de Comenius", elle aussi demeurée "un livre fermé", laisse percer que la façon dont est communément compris l'auteur de la *Grande Didactique* mériterait à son tour une profonde révision, qui révélerait sans doute le fond problématique d'une démarche en apparence royale : une intuition de Pestalozzi qu'il faudrait, ici encore, vérifier. Une chose est en tout cas certaine en ce qui concerne les éducateurs, praticiens et théoriciens, qui vont s'engager dans la voie ouverte par Pestalozzi : quoi qu'il en soit de leur succès mondain, leur impact dans le développement ultérieur de la pensée éducative - et Pestalozzi constitue la preuve vivante que cet impact peut être inversement proportionnel à la quantité de succès récoltés en ce monde - pourra se mesurer à la façon dont chacun demeurera sensible à la problématique qui n'a cessé d'animer, autour des trois axes mentionnés, la réflexion et l'action de l'éducateur d'Yverdon. Pour autant que ceux-là voudront faire oeuvre d'éducateurs, et qu'ils ne pourront pas se dispenser de se faire une idée du sens d'une telle oeuvre, il y a fort à parier qu'ils se heurteront tôt ou tard à ce fond au sujet duquel Pestalozzi garde l'immense mérite d'avoir bien compris qu'il devait rester ouvert sur l'infini de la possibilité humaine, si l'action éducative devait continuer à *pouvoir* avoir un sens.

On réclamera ici sans doute des exemples. Pour nous limiter à deux personnalités qui ont été en contact direct avec Pestalozzi et avec sa Méthode, Fröbel et Herbart, il faudrait ainsi vérifier comment, chez le premier, une vision romantique de l'homme a pu contribuer à enfermer l'enfant dans le premier âge de son existence, au milieu d'objets qui lui renvoyaient l'image de lui-même, alors que Pestalozzi, s'il portait bien son attention en priorité vers la mère éducatrice, s'était toujours efforcé, dans ses instituts, de brasser les classes d'âges et n'avait jamais perdu de vue que le sens du processus scolaire était bien l'entrée dans l'âge adulte de l'autonomie effectivement vécue. Quant à Herbart, il apportera la preuve, à travers sa propre élaboration de la "Méthode Pestalozzi" et le succès

qu'elle se taillera dans la suite grâce à lui, qu'une conception réaliste de l'homme est tout aussi fatale pour l'oeuvre d'éducation, alors transformée en une mécanique froide et insensée, assurément bienvenue dans un certain contexte politique.

Et s'il fallait prolonger la réflexion jusqu'à notre époque, Pestalozzi n'y serait assurément pas hors de saison, à en croire du moins ce constat établi par un observateur des théories éducatives modernes : "Un conflit, apparemment inexpiable, oppose maintenant nature et culture. Par leur origine, leur statut, leur vocation, elles s'affrontent". De ce conflit s'accommoderait sans difficulté celui qui a fini par en admettre la nécessité au coeur même de sa démarche, et sa propre réflexion ne le laisserait pas non plus démuné lorsqu'il s'agirait d'apprécier les solutions actuellement proposées pour combler la grande faille. Et nul doute qu'il se retrouverait, en définitive, auprès de celui qui, las des réponses bâties sur des questions à moitié posées, réclame qu'il soit fait, à propos de l'éducation, oeuvre de philosophie. Cette oeuvre dût-elle une nouvelle fois, comme Pestalozzi le fit en 1777, en 1797 et en 1827, se dresser contre toute philosophie établie.

E L E M E N T S   D E   B I B L I O G R A P H I E

---

I. BIBLIOGRAPHIE DE PESTALOZZI

---

1. Une bibliographie générale, comprenant à ce jour plus de douze mille titres, est en cours de constitution.

2. En attendant sa publication, on peut continuer à se reporter aux trois grands travaux bibliographiques qui se sont succédés et se limitent surtout au domaine culturel allemand :

. ISRAEL, August : *Pestalozzi-Bibliographie*, 3 Bände (1. und 2. Bd. : *Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge* ; 3. Band : *Schriften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge*), Monumenta Germaniae Paedagogica, Bde. XXV, XXIX et XXXI, Berlin, Hofmann, 1903-4 (Reprogr. Nachdruck : Georg Olms Verlag, Hildesheim, New York, 1970).

. KLINKE, Willibald : *Pestalozzi-Bibliographie - Schriften und Aufsätze von und über Pestalozzi nach Inhalt und Zeitfolge verzeichnet*, 56 p., Berlin, Weidmann, 1923.

. KLINK, Job-Günter, et KLINK, Lieselotte : Bibliographie Johann Heinrich Pestalozzis. Schrifttum 1923-1965, Beltz, Weinheim (Pädagogische Bibliographien, Reihe B, 1), 1968, 246 p.

3. Pour compléter ces études, on peut se reporter à la revue Pestalozzianum (Mitteilungen des Instituts zur Förderung des Schul- und Bildungswesens und der Pestalozziforschung), qui informe régulièrement ses lecteurs, depuis 1969, des études sur Pestalozzi. - E. Dejung a également publié dans la Schweizerische Zeitschrift für Geschichte trois comptes-rendus de recherche qui couvrent les périodes 1945-1955 (Bd. V, 1955, p. 82-88), 1956-1967 (Bd. XVIII, 1968, p. 87-101) et 1967-1976 (Bd. XXVI, 1976, p. 657-670).

4. Pour les ouvrages en langue française, on consultera les indications bibliographiques fournies dans les monographies sur Pestalozzi citées plus bas.

## II. OEUVRES DE PESTALOZZI

1. Une liste chronologique des oeuvres de Pestalozzi actuellement accessibles, avec, pour chacune, indication des principales éditions qui se sont succédées dans le temps, a été établie par les soins d'Emanuel Dejung sous le titre : Übersicht der wichtigeren Ausgaben von Werken und Briefen Pestalozzis, Verlag des Pestalozzianums, CH 8035, Zurich.

2. Il faut mettre à part les Pestalozzis sämtliche Schriften, publiés en quinze volumes, sous le contrôle de Pestalozzi lui-même, par la maison d'édition Cotta entre 1819 et 1826.

3. Le texte de référence est désormais l'Édition Critique, fondée en 1927 par Artur Buchenau, Eduard Spranger et Hans Stettbacher, rédigée par Walter Feilchenfeld Fales, puis, à partir de 1938, par Emanuel

Dejung, et publiée sous le titre : Pestalozzi Sämtliche Werke, Walter de Gruyter, Berlin und Leipzig, 1927 ss, et à partir de 1958 : Orell Füssli, Zurich (livraison pour l'Allemagne : Walter de Gruyter, Berlin). L'Édition Critique comporte à ce jour vingt-neuf tomes (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII A, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV A et XXIV B, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII). Les volumes épuisés sont en cours de réédition. Sont en préparation : le tome XVII B, un tome d'addition d'oeuvres (SW XXIX), un tome d'addition de lettres (SB XIV), un tome d'Index. On prévoit également la publication des lettres à Pestalozzi en 3 ou 4 tomes, et celle de la bibliographie générale en 2 ou 3 tomes.

4. Pour les oeuvres qui ne figurent pas encore dans l'Édition Critique, on pourra continuer à se référer au texte de L.W. Seyffarth : Pestalozzis Sämtliche Werke, 2. Ausgabe, 12 Bände, Leignitz, 1899-1902.

5. Il existe un très grand nombre d'éditions partielles. Parmi les plus récentes, on peut citer : Johann Heinrich Pestalozzi : Werke (Bd. I : Lienhard und Gertrud ; Bd. II : Schriften zur Menschenbildung und Gesellschaftsentwicklung), Winkler Verlag, München, 1977, textes publiés et commentés par Gertrud Cepl-Kaufmann et Manfred Windfuhr. On n'y trouve cependant ni les Nachforschungen ni le Schwanengesang.

6. Il existe des traductions françaises, le plus souvent très anciennes, des oeuvres de Pestalozzi, et le projet d'une publication d'oeuvres choisies de Pestalozzi en traduction "généralement intégrale" sous la direction de Léon van Vassenhove aux éditions La Baconnière, Neuchâtel, n'est pas allé au delà de la publication de Léonard et Gertrude (1ère version), 2 vol., 1947-8, et du Chant du Cygne, suivi de Mes destinées, 1 vol., 1947 (distr. Payot). L'auteur de ce travail prépare une nouvelle traduction, accompagnée d'une introduction et de notes, du Comment Gertrude éduque ses enfants, à paraître aux éditions Vrin, Paris.

III. CORRESPONDANCE DE PESTALOZZI

Le seul texte de référence est désormais : *Pestalozzi Sämtliche Briefe*, publié par le Pestalozzianum et la Zentralbibliothek de Zurich, Orell Füssli, Zurich, 1946-1971, treize tomes, auxquels doit s'ajouter un tome de lettre encore inédites.

IV. RENSEIGNEMENTS BIOGRAPHIQUES

1. Les seconds appendices (*Sacherklärung*) des tomes d'oeuvres et de lettres de l'Édition Critique constituent en eux-mêmes une mine de renseignements pour la mise à jour de la biographie de Pestalozzi.

2. On pourra continuer à se reporter aux sources habituelles que sont :

. MORF, Heinrich : *Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung*, 2. vermehrte Auflage, Winterthur, 1868-1889, 4 v.

. *Pestalozzi-Blätter*, hrsg. von der Kommission für das Pestalozzis-tübchen in Zürich (Otto Hunziker), 1878-1906.

. *Pestalozzi-Studien*, hrsg. von L.W. Seyffarth, Liegnitz, 1896-1903.

. *Pestalozzi-Studien (neue Folge)*, hrsg. von Buchenau, Spranger und Stettbacher, 4 Bände, Berlin und Leipzig, 1927-1932.

. *Pestalozzi und seine Zeit ein Bild*, hrsg. von Pestalozzianum und der Zentralbibliothek in Zürich, Zurich, 1928.

3. Il faut encore mentionner les innombrables témoignages des collaborateurs de Pestalozzi, de ses amis et de ses détracteurs, des visiteurs de ses instituts. Outre ceux que nous mentionnons dans la bibliographie de notre travail, on pourra consulter ceux qui sont mentionnés dans l'ouvrage de Willibald KLINKE : *Begegnungen mit*

*Pestalozzi. Ausgewählte zeitgenössische Berichte*, Benno Schwab & Co., Basel, 1945, et dans celui d'Adolf HALLER : *Pestalozzi-Anekdoten*, Schwab & Co., Basel, 1946.

V. MONOGRAPHIES

1. Nous indiquons ici les ouvrages les plus importants, classés selon l'ordre chronologique et d'après la dernière édition de l'oeuvre :

MANN, Friedrich : *J.H. Pestalozzi's Leben und Wirken*, 4. Auflage, Langensalza, 1892.

SEYFFARTH, L.W. : *Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt*, Leipzig, 1904, 254 p.

NATORP, Paul : *Johann Heinrich Pestalozzi* (1. Teil : Pestalozzis Leben und Wirken ; 2. u. 3. Teile : Auswahl aus Pestalozzis Schriften), Langensalza, Gressler, 1905. *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen*, 5. Auflage, Leipzig, Teubner, 1927.

KONZELMANN, Max : *Pestalozzi. Ein Versuch*, Zurich, Rotapfel, 1926, 240 p.

REINHART, Josef : *Heinrich Pestalozzi. Ein Lebensbild*, Basel, 1926, 333 p.

HALLER, Adolf : *Heinrich Pestalozzi. Eine Darstellung seines Lebens und Wirkens*, Frauenfeld, Huber, 1926, 227 p. *Pestalozzis Leben in Briefen und Berichten*, Ebenhausen, Langewiesche, 1927, 379 p.

HUBER, Fritz : *Pestalozzi*, Basel, Kober, 1927, 190 p.

MEDICUS, Fritz : *Pestalozzis Leben*, Leipzig, 1927, 220 p.

HEUBAUM, Alfred : *Johann Heinrich Pestalozzi*, 3. Aufl., Leipzig, 1929.

GUYER, Walter : *Pestalozzi*, Frauenfeld, Huber, 1932, 295 p.

SCHÖNEBAUM, Herbert : *Der junge Pestalozzi (1746-1782)*, Leipzig,

- Reisland, 1927, 234 p.  
Pestalozzi. Kampf und Klärung (1782-1797), Erfurt, Stenger, 1931, 248 p.  
Pestalozzi. Kennen, Können, Wollen (1797-1809), Langensalza, Beltz, 1937, 533 p.  
Pestalozzi. Ernte und Ausklang (1810-1827), Langensalza, Beltz, 1942, 554 p.  
Johann Heinrich Pestalozzi. Wesen und Werk, Berlin, Eckstein, 1954, 200 p.
- WÜRZBURGER, Karl : Der Angefochtene. Ein Buch über Heinrich Pestalozzi, Zurich, Zwingli-Verlag, 1940, 428 p.
- OTTO, Ernst : Pestalozzi, Werk und Wollen, Berlin, de Gruyter, 1948, 314 p.
- MÜLLER, Karl : Johann Heinrich Pestalozzi. Eine Einführung in seine Gedanken, Stuttgart, Klett, 1952 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1967), 189 p.
- LAVATER-SLOMAN, Mary : Pestalozzi. Die Geschichte seines Lebens, Artemis-Verlag, Zurich und Stuttgart, 1954.
- SILBER, Käte : Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1957, 255 p.
- DELEKAT, Friedrich : Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher, Heidelberg, Quelle & Meyer, 3. Aufl., 1968, 370 p.
- LIEDTKE, Max : J.H. Pestalozzi in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten (rowohlts monographien 138), Reinbek bei Hamburg, 1968, 181 p.

## 2. Ouvrages en langue française :

- CHAVANNES, Herminie : Biographie de Henri Pestalozzi, Lausanne, Delafontaine & Co., 1855, 296 p.
- DE GUIMPS, Roger : Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son oeuvre, Lausanne, Bridel, 1874, 548 p.
- POMPÉE, Pierre-Philibert : Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de Pestalozzi, Paris, Delagrave, 1878, 408 p. (noter le ch. 16 : Propagation de la Méthode de P. en France).
- GUILLAUME, J. : Pestalozzi. Etude biographique, Paris, Hachette,

- 1890, 455 p. (très bonne étude biographique pour l'époque).
- COMPAYRE, Gabriel : Pestalozzi et l'éducation élémentaire, Paris, Delaplane, 1902, 126 p.
- PINLOCHE, A. : Pestalozzi et l'éducation populaire moderne, Paris, Alcan, 1902, 217 p.
- GUILLAUME, J. : art. Pestalozzi du Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire de BUISSON, Paris, Hachette, 1911 (ce Dictionnaire contient également un certain nombre d'articles sur les collaborateurs et les contemporains de Pestalozzi).
- MALCHE, Albert : Vie de Pestalozzi, nouvelle éd. revue et augmentée d'une notice bibliographique, Lausanne, Payot, 1946, 264 p.
- MEYLAN, Louis : Pestalozzi in J. CHATEAU, R. DOTRENS, etc. : Les grands pédagogues, 3e éd., P.U.F., Paris, 1966.
- CORNAZ-BESSON, Jacqueline : Qui êtes-vous, monsieur Pestalozzi ?, Ed. de la Thièle, Yverdon, 1977, 113 p.

## VI. LISTE ALPHABETIQUE DES OUVRAGES CONSULTÉS POUR NOTRE ÉTUDE

- ALT, Robert : Utopie und Wirklichkeit im Werke Pestalozzis, in : Pädagogik 1 (1946), p. 129 ss.
- ASMUS, Walter : Pestalozzis Theorie der Menschenführung (Neue deutsche Forschungen, Abt. Päd., Bd. 1), Berlin, 1934.
- BACHMANN, Werner : Die anthropologischen Grundlagen zu Pestalozzis Soziallehre, Francke, Berne, 1947.
- BACHLIN, Max : Pestalozzi als Sozial-Revolutionär, Zurich, 1946.
- BALLAUF, Theodor : Vernünftiger Wille und glühbige Liebe. Interpretationen zu Kants und Pestalozzis Werk, Hain, Meisenheim, 1957.
- BARGENDA, Udo-Wilhelm : Pestalozzis Naturbegriff. Seine Entwicklung

- von der "Abendstunde" zu den Nachforschungen, Diss. Münster, 1974.
- BARLEBEN, Günter : Pestalozzis Stellung zum Industrieproblem und seine Industripädagogik, Diss. Triltsch, Würzburg, 1933.
- BARTH, Hans : Pestalozzis Philosophie der Politik, Rentsch, Erlenbach-Zurich, 1954.
- BARTH, Heinrich : Pestalozzi und die Philosophie der Geschichte, in : Studia philosophica. Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft, Bd. XI (1951), p. 7 ss.
- BENDOKAT, Bruno : Industriepädagogik bei den Philanthropen und bei Pestalozzi, Diss., Halle, 1933.
- BERGMANN, Ernst : J.G. Fichte als Erzieher, 2. Aufl., Leipzig, 1928.
- BIBER, Eduard : Beitrag zur Biographie Pestalozzis und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift : Meine Lebenschicksale u.s.f., nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet, und mit anderweitigen Urkunden belegt, Wegelin und Rätzer, St. Gallen, 1827.
- BLANKERTZ, Herwig : Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus (Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge, Heft 9) Weinheim/Berlin, 1959.
- BLANKERTZ, Herwig : Berufsbildung und Utilitarismus, Schwann, Düsseldorf, 1966.
- BOBETH, Johannes : Die philosophische Umgestaltung der Pestalozzischen Theorie durch Niederer, Diss., Beyer, Langensalza, 1913.
- BODMER, Walter : Schweizerische Industriegeschichte, Berichthaus, Zurich, 1960.
- BOLLNOW, Otto Friedrich : Sprache und Erziehung, Kohlhammer, Stuttgart, 1966.
- BOLLNOW, Otto Friedrich : Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel, 2e éd., Kohlhammer, Stuttgart, 1967.
- BOUCHER, Maurice : Le sentiment national en Allemagne, La Colombe, Paris, 1947.
- BRAUN, Rudolf : Industrialisierung und Volksleben. Die Veränderungen der Lebensformen in einem ländlichen Industriegebiet vor 1800 (Zürcher Oberland), Rentsch, Erlenbach-Zurich, 1967.
- BRAUNECK, Anne-Eva : Pestalozzis Stellung zu den Strafrechtsproblemen, Breslau, 1936.
- BRÜHLMEIER, A., und JOST, L. (hrsg.) : Johann Heinrich Pestalozzi. Denker - Politiker - Erzieher. Beiträge von E. Bosshart,

- A. Brühlmeier, F.P. Hager, D. Müller, L. Weber. Sonderausgabe der Schweizerischen Lehrerzeitung, hrsg. vom Schweizerischen Lehrerverrein, Zurich, 1977.
- BUCHENAU, Artur : Pestalozzis Sozialphilosophie, Meiner, Leipzig, 1919.
- BUCHENAU, Artur : Pestalozzis soziale Pädagogik, in : Päd. Rundschau 3 (1927), p. 240 ss.
- BUCHENAU, Artur : Pestalozzi als Sozialphilosoph und Sozialpädagoge, in : Monatshefte für deutschen Unterricht 23 (1931), p. 101 ss.
- BÜHLER, Ulrich : Das Problem der Willensfreiheit und seine Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi, Keller, Aarau, 1957.
- BÜRKI, Hans Ferdinand : Die Auseinandersetzung von Humanismus und Christentum bei Pestalozzi. Eine Untersuchung der biblischen Grundlagen von "Lienhard und Gertrud" in allen drei Ausgaben, Diss., Wuppertal-Barmen, 1950.
- BURGELIN, Pierre : La Philosophie de l'existence de J.J. Rousseau, P.U.F., Paris, 1952.
- BURGENER, Louis : L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi, Vrin, Paris, 1973.
- BÜSSER, Fritz : Théorie et pratique de l'éducation sous la Réforme à Zurich, in : La Réforme et l'éducation, Actes du IIIe Colloque tenu par le Centre d'Histoire de la Réforme et du Protestantisme publiés sous la direction de Jean Boisset, Privat, Toulouse, 1974.
- CASSIRER, Ernst : La Philosophie des Lumières, trad. Quillet, Fayard, Paris, 1970.
- CASSIRER, Ernst : Das Problem Jean-Jacques Rousseau, in : Archiv für Geschichte der Philosophie, Bd. 41, 1932.
- CHATEAU, Jean : Jean-Jacques Rousseau. Sa philosophie de l'éducation, Vrin, Paris, 1969.
- CHAVANNES, Alexandre : Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur les travaux de cet homme célèbre, son institut et ses principaux collaborateurs, Paschoud, Paris et Genève, 1809.
- COMENIUS, Amos : Opera didactica omnia. Editio anni 1657 lucis ope expressa, Prague, in : Aedibus Academiae scientiarum Bohemoslavenicae, 1957, 3 vol., qui s'ouvrent par la Didactica Magna



(trad. non intégrale de ce texte par J.B. Piobetta : *La Grande Didactique. Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous*, P.U.F., 1952).

- COLLONG, Félix : *Pestalozzi als Nationalerzieher*, Cologne, 1929.
- COMENIUS, Johann Amos : *Pampaedia*, texte latin et traduction allemande, 2e éd., Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965.
- COSMOPOULOS, Alexandre B. : *La relation pédagogique à partir de l'oeuvre de Pestalozzi* (Thèse, Paris, 1967), Amalias, 1969.
- CUSTER, Annamarie : *Die Zürcher Untertanen und die Französische Revolution*, Diss., Zurich, 1942.
- DÄNDLIKER, Karl : *Geschichte der Stadt und des Kantons Zürich*, Zurich, 1908-1912, 3 Bände.
- DEBESSE, Maurice : *Pestalozzi ou le génie pédagogique*, in : *Bulletin Psychologique*, t. XIII, 1960-1.
- DEJUNG, Emanuel : *Heinrich Pestalozzi und die zürcherische Staatsreform zur Zeit des Stäufferhandels (1794-1797)*, Winterthur, 1929.
- DEJUNG, Emanuel : *Pestalozzi im Lichte zweier Zeitgenossen, Krüsi und Niederer*, Rascher, Zurich, 1944.
- DEJUNG, Emanuel : *Pestalozzi im Urteil zweier Mitarbeiter, Krüsi und Niederer 1839-1840*, Morgarten Verlag, Zurich, 1961.
- DEJUNG, Emanuel : *"Lienhard und Gertrud" als unbekanntes Alterswerk Heinrich Pestalozzi*, in : *Erziehung zur Menschlichkeit, Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag*, Tübingen, 1957, p. 219 ss.
- DEJUNG, Emanuel : *Heinrich Pestalozzi nächste Verwandte*, Zürcher Taschenbuch, 1969; p. 84 ss.
- DEJUNG, Emanuel : *Lebensgefahr für Pestalozzi im Frühjahr 1798*, in : *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, Bd. 25, Heft 3, 1975, p. 331-335. - *Pestalozzi und die Politik*, *ibid.*, p. 339-344.
- DELEKAT, Friedrich : *Das Problem der politischen Pädagogik bei Pestalozzi*, in : *Schule und Nation* 1 (1954), p. 16 ss.
- DIERAUER, Johannes : *Geschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft*, Gotha, 1912, 4 Bde.
- DIETRICH, Théo : *La pédagogie socialiste. Fondements et conceptions*,

Maspero, Paris, 1973.

- EICHLER, Arthur : *Die Landbewegung des 18. Jahrhunderts und ihre Pädagogik*, Langensalza/Berlin/Leipzig, 1933.
- ERLER, Martha : *Zürich in der Jugendzeit Pestalozzis*, Langensalza, 1919.
- ERNST, Fritz : *Kleinjogg der Musterbauer*, Atlantis-Verlag, Zurich, 1935.
- FEILCHENFELD, Walter : *Der Begriff der Wahrheit bei Pestalozzi*, Heymann, Berlin, 1931.
- FICHTE, Johann Gottlieb : *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, hrsg. von R. Lauth und H. Jacob, Stuttgart, 1962 ss.
- FICHTE, Johann Gottlieb : *Considérations destinées à rectifier le jugement du public sur la Révolution Française*, trad. Barni, présentation et notes de M. Richir, Payot, Paris, 1974.
- FICHTE, Johann Gottlieb : *Discours à la nation allemande*, trad. Jankélévitch, Aubier, Paris, 1952.
- FICHTE, Johann Gottlieb : *Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe*, hrsg. von H. Schulz, 2. Auflage, Leipzig, 1930.
- FINSLER, Georg : *Zürich in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. Ein Geschichts- und Kulturbild*, Orell, Zurich, 1884.
- FISCHER, F. : *Die Pädagogik Fichtes und Pestalozzis*, Greiswald, 1926.
- FISCHER-ZUST, Frieda : *Über Pestalozzis Freiheitsbegriff*, Berne, 1951.
- FLITNER, Wilhelm : *Die Umdeutung der Rousseauschen Hauptformel. Zur geistesgeschichtlichen Stellung Pestalozzis*, in : *Die Erziehung* 2 (1927), p. 241 ss.
- FLITNER, Wilhelm : *Pestalozzis Nationalpädagogik. Eine Analyse der Schrift "An die Unschuld..."*, in : *Die Erziehung* 12 (1937), p. 399 ss.
- FLITNER, Wilhelm : *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, 5. Aufl., Klett, Stuttgart, 1963.
- FREYTAG, Willy : *Pestalozzis Ansichten über Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung*, Dresden, 1907.
- FRIEDRICH, Leonhard : *Eigentum und Erziehung bei Pestalozzi. Geistes-*

- und realgeschichtliche Voraussetzungen, Herbert Lang Berne, Peter Lang Francfort/M., 1972.
- FROESE, Leonhard : Pestalozzi und der Pietismus, in : Pädagogische Rundschau, Ratingen, Jhrg. 17, Heft 5/6 (1963), p. 331 ss.
- FROESE, Leonhard : Pestalozzi und die Mennoniten, in : Mennonitische Geschichtsblätter, Karlsruhe, Jhrg. 21, Nr. 16 (1964), p. 19 ss.
- FROESE, Leonhard : Das Phänomen Pestalozzi. Gehalt und Gestalt, in : Pädagogischer Almanach, Ratingen, 1964, p. 7 ss.
- GAGLIARDI, Ernst : Geschichte der Schweiz, 4. Aufl., Zurich/Leipzig, 1939.
- GANS, August : Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts, Halle, 1930.
- GEISSLER, Heinrich : Der soziale Pestalozzi, Leipzig, 1927.
- GELIN, Albert : Les pauvres que Dieu aime, éd. du Cerf, Paris, 1967.
- GENCO, Anna : Il pensiero di G.E. Pestalozzi, Padova, 1968.
- GERLACH, Kurt : Die dichterische Ausgestaltung der pädagogischen Ideen in Pestalozzis "Lienhard und Gertrud", Diss., Berlin, 1912.
- GERNER, Berthold : Pestalozzi. Interpretationen zu seiner Anthropologie, Ehrenwirth, München 1974.
- GIERING, Karl : Lavater und der junge Pestalozzi. Ihre persönlichen und gedanklichen Beziehungen bis 1782, in : Pestalozzi-Studien (Neue Folge), Bd. 3, Berlin/Leipzig 1932, p. 55 ss.
- GIRARD, P. Grégoire : Rapport sur l'institut de M. Pestalozzi à Yverdon présenté à S.E. Mr. le Landamann et à la Haute Diète des dix-neuf cantons de la Suisse (les membres de la Commission : Abel Merian, Grég. Girard, Fréd. Prechsel), Pillet, Fribourg en Suisse, 1810.
- GLORIA, Elisabeth : Der Pietismus als Förderer der Volksbildung und sein Einfluss auf die preussische Volksschule, Diss., Halle-Osterwieck-Leipzig, 1933.
- GOETHE, Johann Wolfgang von : Werke, hrsg. von E. Trunz, 14 v., Hambourg, 1969-1974.
- GOLDSCHMIDT, Hermann Levin : Pestalozzis unvollendete Revolution, Novalis Verlag, Schaffhausen, 1977.
- GRIMM, Robert : Geschichte der Schweiz in ihren Klassenkämpfen, Berne, 1920.

- GRUNER, Anton : Briefe aus Bruggdorf, über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt, 2. Ausg., Mohr, Francfort, 1806.
- GUDJONS, Herbert : Gesellschaft und Erziehung in Pestalozzis Roman "Lienhard und Gertrud", Beltz (Pädagogische Studien, Bd. 21), Weinheim/Berlin/Basel, 1971.
- GUGGISBERG, Kurt : Philipp Emanuel von Fellenberg und seine Erziehungsstaat, Lang, Berne, 1953.
- GUILLAUME, J. : Pestalozzi citoyen français, in : Revue Pédagogique, nouvelle série, tome 41 (1902), p. 162 ss.
- GUILLAUME, J. : art. Pestalozzi et Niederer in : Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire de BUISSON, Paris, Hachette, 1911.
- GUT, Walter : Zwingli als Erzieher, in : Zwingliana, Bd. VI, Heft 6 (1936), n° 2.
- GUYER, Paul : Die soziale Schichtung der Bürgerschaft Zürichs vom Ausgang Des Mittelalters bis 1798, Leemann AG, Zurich, 1952.
- GUYER, Walter : Kleinjogg, der Zürcher Bauer (1716-1785), Erlenbach, Stuttgart, 1972.
- GUYER, Walter : Pestalozzi, aktueller denn je, Orell Füssli, Zurich, 1975.
- HAGER, Fritz-Peter : Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus, Haupt, Bern und Stuttgart, 1975.
- HAZARD, Paul : La crise de la conscience européenne 1680-1715, Fayard, Paris, 1961.
- HEGEL, G.W.F. : Sämtliche Werke, éd. Lasson, 1905 ss. - La Phénoménologie de l'Esprit, trad. Hyppolite, Paris, Aubier, 1939-41 ; Les principes de la philosophie du droit, trad. Kaan, Paris, Gallimard, 1940.
- HELLER, Adolf : Das Problem der Individualisierung in der Pädagogik Pestalozzis, in : Pestalozzi-Studien, Neue Folge, Bd. 2, Berlin/Leipzig, 1932, p. 15 ss.
- HELLER, Georg : Pestalozzis Verhältnis zu den Philanthropen und ihrer Pädagogik, Beyer, Langensalza, 1914.
- HERDER, Johann Gottfried : Sämtliche Werke, hrsg. v. B. Suphan, Berlin, 1877-1913, 33 v.
- HERISSON, François : Pestalozzi, élève de Jean-Jacques Rousseau, Paris,

- Delagrave, 1886.
- HIPPEL, Olga von : Die pädagogische Dorfutopie der Aufklärung, Langensalza, Beltz (Göttinger Studien zur Pädagogik, Heft 31), 1939.
- HIRN, Albert : Die Leibeserziehung bei Pestalozzi, Berlin, Weidmann (Leibesübungen in Theorie und Praxis, Bd. 6), 1941.
- HIRZEL, Johann Caspar : Die Wirtschaft eines philosophischen Bauers, Zürich, 1761 (2e éd. 1774).
- Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, hrsg. v. H. Türlér, V. Attinger und M. Godet, Attinger, Neuenburg, 1921-1934, 7 v. et Suppl.
- HOFFMANN, Heinrich : Die Religion im Leben und Denken Pestalozzis, Bern, Herbert Lang & Co., 1944.
- HOFFMEISTER, Hermann : Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule, Berlin, 1877.
- HORN, Hermann : Glaube und Anfechtung bei Pestalozzi. Eine Studie über Pestalozzis Brief an Nicolovius vom 1. Oktober 1793 und über die Gestalt Glüphis, Quelle & Meyer (Pädagogische Forschungen, n° 43), Heidelberg, 1969.
- HUBER, Fritz und KLAUSER, Walter : Der Lehrerstreit in Iferten. Ein Pestalozzibuch, Bern, Haupt, 1946.
- HUBERT, Marguerite : Die Thematik des Lebenseinklangs in Pestalozzis "Abendstunde eines Einsiedlers" und in Maurice Blondels "Action". Ein geistesgeschichtlicher und systematisch-hermeneutischer Vergleich, Diss. Bern, 1943.
- HUBSCHMID, Hans : Gott, Mensch und Welt in der schweizerischen Aufklärung. Eine Untersuchung über Optimismus und Fortschrittsgedanken bei Jakob Schleuchzer, Johann Heinrich Tschudi, Johann Jakob Bodmer und Isaak Iselin, Diss., Bern, 1950.
- HÜLSHOFF, Rudolf : Das Problem der Du-Beziehung im Gedanken des "Hausglücks" bei Pestalozzi, Freiburg, i. Br., 1959, Lambertus Verlag (Grundfragen der Pädagogik, Heft 11).
- HÜRLIMANN, Martin : Die Aufklärung in Zürich, Leipzig, 1924.
- HÜRLIMANN, Martin : Lavater, Pestalozzi, Wir, in : Pestalozzi-Studien, Bd. 1, Berlin/Leipzig, 1927, p. 25 ss.
- HUNZIKER, Otto : Pestalozzi und die zürcherischen Humanisten, in : Pestalozzi-Blätter, Jhr. XIV, n° 2, 1893, p. 25 ss.
- HUNZIKER, Otto : Pestalozzi französischer Bürger, in : Festgaben zu

- Ehren Max Büdingers, Innsbruck, 1898, p. 411 ss.
- HUNZIKER, Otto : Heinrich Pestalozzi. Vorträge, Reden und Aufsätze. Zur hundersten Wiederkehr von Pestalozzis Todestag gesammelt und mit einer Einführung versehen von Rudolf Hunziker (261. Neujahrsblatt der Stadtbibliothek Winterthur. Der neuen Serie 11. Stück), Winterthur, 1926.
- IMHOF, Ulrich von : Isaak Iselin. Sein Leben und die Entwicklung seines Denkens bis zur Abfassung der "Geschichte der Menschheit" von 1764, Basel, 1947.
- IMHOF, Ulrich von : Isaak Iselin und die Spätaufklärung, Bern, Francke, 1967.
- ISELIN, Isaak : Philosophische und Patriotische Träume eines Menschenfreundes, 3. Aufl., Zürich, 1762.
- ITH, Johann : Ämtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben, Bern/Zürich, Gessner, 1802.
- IVEN, Kurt : Die Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über das wirtschaftliche Verhalten für die Erziehung, Langensalza, Beltz, 1929.
- JACOBI, Friedrich Heinrich : Gesammelte Werke, 7 v., Berlin, 1881-1891.
- JANENTZKY, Christian : Johann Caspar Lavater, Frauenfeld und Leipzig, Huber, 1928.
- JULLIEN, Marc-Antoine : Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi suivie et pratiquée dans l'Institut d'éducation d'Yverdon en Suisse, Milan, 1812, 2 vol. - Nouvelle éd. sous le titre : Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi, Paris, Hachette, 1842.
- JUNG, Johanna : Die Spätausgabe von Pestalozzis "Lienhard und Gertrud" in ihren Beziehungen zur Erstausgabe, Diss., Berlin, 1942.
- KANT, Imanuel : Werke, éd. Weischedel, Insel-Verlag, Wiesbaden, 1960, 6 v.
- KELLER, Bertha : Das Armenwesen des Kantons Zürich vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zum Armengesetz des Jahres 1836, Diss.,

- Zürich, 1935.
- KERSCHENSTEINER, Georg : *Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis*, in : *Pestalozzi-Studien (Neue Folge)*, Bd. II, 1932, p. 1 ss.
- KERSCHENSTEINER, Georg : *Der Begriff der Arbeitsschule*, 12. Aufl., München, Oldenbourg, 1957.
- KLAFKI, Wolfgang : *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, 3.-4. Aufl., Weinheim/Berlin, 1964 (Göttinger Studien zu Pädagogik. Neue Folge. Heft 6).
- KLAFKI, Wolfgang : *Pestalozzis "Stanser Brief". Eine Interpretation*, Beltz (Pädagogische Interpretationen, Bd. 1), Weinheim/Berlin/Bâle, 7e éd., 1969.
- KLEE, Erich : *Die Familienerziehung bei Pestalozzi*, Tobler-Verlag, Zurich, 1955.
- KLINKE, Willibald : *Die Reform der gelehrten Schulen in Zürich 1765-1775*, Orell-Füssli, Zurich, 1916.
- KOCK, Peter : *Das Problem der Unterrichtsmethode bei Johann Heinrich Pestalozzi*, Diss., Munich, 1967.
- KOGAN, Natalie : *Pestalozzis religiöse Haltung und die Rolle der Religion in seiner Pädagogik*, Bâle, 1936.
- KONEFFKE, Gernot : *Menschenbildung und Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen. Eine Analyse der Erziehungswerke Pestalozzis und Owens als Beitrag zur Ideengeschichte der Arbeitsschule*, Diss., Heidelberg, 1961.
- KORTH, Konrad : *Die Sprache Pestalozzis*, Greifswald, 1929.
- KRATZENSTEIN, Julius : *Die Pädagogik Fr. Eberh. von Rochows*, Diss., Zurich, 1931.
- KRAUS, Alexandra : *Die Einflüsse der physiokratischen Bewegung in Literatur und Gesetzgebung und ihre praktische Auswirkung in der Landwirtschaft der Schweiz*, Diss., Zurich, 1928.
- KUNZLE, Emil : *Die zürcherische Baumwollindustrie von ihren Anfängen bis zur Einführung des Fabrikbetriebs*, Diss., Zurich, 1906.
- KUHLEMANN, Gerhard : *Pestalozzis Erziehungsinstitut in Burgdorf und Yverdon*, Herbert Lang Berne et Peter Lang Francfort/M, 1972 (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, vol. 10),
- LANGHOFF, Paul : *Die Entwicklung der sozialpädagogischen Ideen in*

- Pestalozzis "Lienhard und Gertrud"*, Königsberg, 1922.
- LARGIADER, Anton : *Geschichte von Stadt und Landschaft Zürich*, Erlenbach-Zürich, 1945, 2 v.
- LAVATER, Johann Caspar : *Ausgewählte Werke*, hrsg. v. E. Stachelin, Zurich, 1943, 4 v.
- LEHMANN, Bruno : *Die Wandlungen der Gedanken Pestalozzis über Volks-erziehung und ihre Abhängigkeit von seinen sozialen Anschauungen*, Langensalza, 1920.
- LITT, Theodor : *Der lebendige Pestalozzi. Drei sozialpädagogische Besinnungen*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 3e éd., 1966.
- MANN, Friedrich : *Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik*, Langensalza, 1927.
- MASKUS, Rudi : *Historische Relevanz : Pestalozzis sittliche Erziehung. Problemgeschichtlich-systematischer Zusammenhang*, in : *Motivation in Erziehung und Unterricht*, Neuburgweier, Schindele, 1974, p. 239 ss.
- MAYER, Mathilde : *Die positive Moral bei Pestalozzi (von 1766 bis 1797)*, Diss., Berlin, 1934.
- MEHRINGER, Andreas : *Pestalozzi als Fürsorgepädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte der Fürsorgeerziehung*, Munich, 1937.
- MEISTER, Willi : *Volksbildung und Volkserziehung in der Reformation Huldrych Zwinglis*, Diss., Zurich, 1939.
- MEMMERT, Wolfgang : *Die Geschichte des Wortes "Anschauung" in pädagogischer Hinsicht von Platon bis Pestalozzi*, Nürnberg/Erlangen, 1968.
- MENZER, Paul : *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*, in : *Kantstudien*, 32 (1927), p. 314-6.
- MEYLAN, Louis : *Education fonctionnelle : Claparède et Pestalozzi*, Ed. Labor et Fides (Les Cahiers de "Foi et Vérité", n° 12), Genève, 1946.
- MEYLAN, Louis : *Le fonctionnalisme de Pestalozzi*, in : *Revue des sciences pédagogiques* 8 (1946), n° 35, p. 65 ss.
- MEYLAN, Louis : *Pestalozzi héraut de l'éducation familiale*, in : *La Nouvelle Revue Pédagogique*, 5/7 (1950), p. 386 ss.
- MEYLAN, Louis : *Actualité de Pestalozzi* (Préface de M. Debesse), Ed. du Scarabée (Faits et doctrines pédagogiques), Paris, 1961.

- MORELL, Karl : Die Helvetische Gesellschaft, aus den Quellen dargestellt, Winterthur, 1864.
- MORIKÖSER, Johann Caspar : Die schweizerische Literatur des 18. Jahrhunderts, Leipzig, 1861.
- MURALT, Leonhard von : Von Zwingli zu Pestalozzi, in : Zwingliana, VIII, 4, 1945, p. 177-186, et IX, 6, 1951, p. 329-364.
- MURALT, Leonhard von : Zwingli und Pestalozzi als Staatsdenker, in : Archiv für Kulturgeschichte 34 (1952), p. 130 ss.
- MUTHESIUS, Karl : Goethe und Pestalozzi, Dürr, Leipzig, 1908.
- NATORP, Paul : art. Pestalozzis Pädagogik, in : Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, Bd. 6, 2e éd. Langensalza, 1907.
- NATORP, Paul : Johann Heinrich Pestalozzi (Gresslers Klassiker der Pädagogik), 2e éd., Langensalza, 1910.
- NATORP, Paul : Der Idealismus Pestalozzis. Eine Neuuntersuchung der philosophischen Grundlagen seiner Erziehungslehre, Meiner, Leipzig, 1919.
- NATORP, Paul : Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 2e éd., Stuttgart, 1922.
- NATORP, Paul : Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 250), 5e éd., Leipzig und Berlin, 1927.
- NEUNZIG, Walter : Der Bildungscharakter der Arbeit. Eine Untersuchung zu Pestalozzis Werk, Diss., Cologne, 1966.
- NIEDERER, Johannes : Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur, Yverdon, 1812/3, 2 v.
- NIGG, Walter : Das religiöse Moment bei Pestalozzi, in : Pestalozzi-Studien (Neue Folge), Bd. 1, Berlin und Leipzig, 1927.
- NIPKOW, Karl-Ernst : Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher, Beltz (Marburger pädagogische Studien, Bd. 1), Weinheim, 1960.
- OFFERMANN, Josef : Das Element des Politisch-Religiösen in seiner Grundbedeutung für das Pädagogische im Werke von Pestalozzi und Fichte, Henn (Kölner Arbeiten zur Pädagogik), Ratingen, 1965.

- OSCHLIES, Wolf : Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes, Luther Verlag (Arbeiten zur Geschichte des Pietismus, Bd. 6) Witten, 1969.
- OWEN, Robert : Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günther, Ost-berlin, 1955.
- PINLOCHE, Auguste : La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle. Basedow et le Philanthropinisme, Paris, 1889.
- PIPPERT, Richard : Idealistische Sozialkritik und "Deutscher Weltberuf". Paul Natorps Pestalozzi-Rezeption in seiner ersten und letzten Interpretation, Beltz (Marburger Pädag. Studien, Neue Folge), Weinheim, 1969.
- PLANTA, Martin : Geschichte und Beschreibung des Seminari in der Frei-Herrschaft Haldenstein, nahe bei Chur, in Bündten, comptes-rendus de la Helvetische Gesellschaft, Zurich, 1766.
- POLLET, J.V. : article Zwinglianisme du Dictionnaire de Théologie Catholique, t. XV, 1951, et article Zwingli de l'Encyclopaedia Universalis, t. 16, 1968.
- POLLIGKEIT, Elsbeth : Die Familie als erzieherische Wirklichkeit in der Sicht Pestalozzis, Francfort/M., 1944.
- RAMECKER, J.M. : Der Kindsmord in der Literatur der Sturm- und Drangperiode, Rotterdam, 1927.
- RANG, Adalbert : Zum Verhältnis von Anthropologie und Politik in Pestalozzis Nachforschungen, in : Humanität und Erziehung. Festgabe für Wilhelm Richter zum 70. Geburtstag, hrsg. v. Walter Heistermann, Berlin, 1971.
- RANG, Adalbert : Der politische Pestalozzi (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 18) Francfort/M., 1967.
- RANG, Martin : Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen, 1959.
- RAPPARD, Irmengard von : Die Bedeutung der Mutter bei J.H. Pestalozzi, Bouvier (Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik, Bd. 23), Bonn, 1961.
- REBLE, Albert : Pestalozzis Menschenbild und die Gegenwart, Klett, Stuttgart, 1952.
- REIN, Wilhelm : Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2e éd. Beyer,

- Langensalza, 1907, 11 v.
- REGGLI-GEIGER, Gertrud : Die Berichte Pestalozzis an die Eltern seiner Zöglinge, Huber (Schweizer. pädag. Schriften, 72), Frauenfeld, 1950.
- RIEDEL, Kurt : Pestalozzis Bildungslehre in ihrer Entwicklung. Sinn, Grundsätze, Mittel und Methode, Huhle, Dresden, 1928.
- RIOUX, Georges : L'oeuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius (1571-1635), Paris, Vrin, 1963.
- ROCHOW, Friedrich E. von : Sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. v. F. Jonas und F. Wieneck, Leipzig, 1907-1910, 4 v.
- ROEDER, Irmtraud : Das Problem der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis, Beltz, Weinheim/Berlin/Bäle, 1970.
- ROEDER, Peter-Martin : Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zu Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz v. Stein, Beltz (Margurger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 1), Weinheim, 1968.
- RÖHRS, Hermann : Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit, 2e éd., Quelle & Meyer, Heidelberg, 1966.
- ROST, Wilhelm : Pestalozzis "Lienhard und Gertrud". Vergleichende Darstellung der drei Ausgaben von 1781/7, 1790/92, 1819/20, Diss. Leipzig, Reisel, 1909.
- ROUSSEAU : Oeuvres Complètes, édition publiée sous la direction de B. Gagnebin et M. Raymond, La Pleiade, Gallimard, 4 v.
- RUFER, Alfred : Pestalozzi, die französische Revolution und die Helvetik, Haupt, Berne, 1928.
- RUFER, Alfred : article Helvetische Republik dans le Historisch-Biographisches Lexikon der Schweiz, Bd. IV, p. 142-178.
- RUFER, Alfred : Pestalozzi als Politiker, in : Der Zwingli-Bund 13 (1946), p. 68-71, 73-76, 84-87, 92-95.
- RUFER, Alfred : La Suisse et la Révolution Française. Recueil préparé par Jean-René Suratteau (Société des Etudes Robespierristes), Paris, 1974.
- RUPPRECHT, Heinrich : Pestalozzis Abendstunde eines Einsiedlers, Meiner, Leipzig, 1934.
- SAUER, Karl : Der utopische Zug in der Pädagogik, Beltz (Marburger Pädagogische Studien, Bd. 4), Weinheim, 1964.

- SCHALLER, Klaus : Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, Quelle & Meyer (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Münster), Heidelberg, 1962.
- SCHELLING : Werke, hrsg. v. M. Schröter, Munich, 1927 ss.
- SCHLEUNER, Jürgen : Pestalozzis "Stanser Brief" und Makarenkos "Pädagogisches Poem". Ein pädagogisch-methodischer Vergleich, Essen, 1974 (Neue Pädagogische Bemühungen, Bd. 60).
- SCHMID, Joseph : Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen, Mohr, Heidelberg, 1810.
- SCHMID, Joseph : Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebenschicksalen, Yverdon, 1822.
- SCHMIDT, Karl-Heinz : Die Spontanerlebensidee bei J.H. Pestalozzi, Diss., Würzburg, 1928.
- SCHÖFFLER, Herbert : Das literarische Zürich 1700-1750, Leipzig, 1925.
- SCHÖNEBAUM, Herbert : Pestalozzi und die Berner Baumwollindustrie-enquete 1785-89, in : Kultur- und Universalgeschichte (Festschrift für Walter Goetz), Leipzig und Berlin, p. 287 ss.
- SCHÖNEBAUM, Herbert : Wirtschaft, Politik und Religion im Gedankengebäude Pestalozzis, in : Deutsche Arbeit 12 (1927), p. 153 ss.
- SCHÖNEBAUM, Herbert : Pestalozzi, die Illuminaten und Wien (Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse, 1928, VI), Berlin, 1928.
- SCHÖNEBAUM, Herbert : Pestalozzis Suche nach dem Wesen des Menschen, das Kernproblem seines Lebenswerkes, in : Zeitschrift für Pädagogik 8 (1962), p. 1 ss.
- SCHÖNEBAUM, Herbert : Der soziologische Aspekt Johann Pestalozzis, in : Actes du XVIIIe Congrès International de Sociologie (Nuremberg, 10-17 septembre 1958), publiés par l'Institut International de Sociologie, Verlag Hain KG, Meisenheim am Glan, 1963, Bd. IV, p. 271-8.
- SCHORER, Franz : Menschenbildung und Berufsbildung bei Pestalozzi und Kerschensteiner, Bitterli, Berne, 1957.
- Schulreform in Preussen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten, Beltz (Kleine pädagogische Texte, Bd. 30), Weinheim, 1966.
- SCHURR, Johannes : Die pädagogische Relevanz der Gesellschaftskritik in Pestalozzis Nachforschungen, in : Pädagogische Rundschau, Jhrg. 26, n° 4, p. 314 ss, Ratingen, 1972.

- SEIDENFADEN, Theodor : *Die Pädagogik des jungen Herbart*, Beltz, Weinheim/Berlin, 1967 (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 2).
- SEIDMANN, Peter : *Die Geschichtsauffassung Pestalozzis, entwickelt aus seinen Grundanschauungen von Mensch und Gesellschaft*, Diss., Schlieren, 1948.
- SGANZINI, Carlo : *Cenno interno ai tentativi di interpretazione filosofica della dottrina pedagogica pestalozziana. Pestalozzi e l'idealismo*, in : *Centenario Pestalozziano. Raccolta di ventiquattro Studi su G.E. Pestalozzi e l'opera sua*, I, 61 ss, Roma, 1927.
- SGANZINI, Carlo : *Der antinomische Zwiespalt in Pestalozzis Erziehungsauffassung und Erziehungspraxis*, in : *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* 37 (1927), 2, p. 33 ss.
- SGANZINI, Carlo : *Der Einheitsgrund der pestalozzischen Erziehungslehre* (Festvortrag), Haupt, Berne, 1927.
- SGANZINI, Carlo : *Pestalozzis Stellung zur Schule und ihrer Wandlung* (Vortrag), Sauerländer, Aarau, 1928.
- SGANZINI, Carlo : *Ideengeschichtliche Einführung zu : Pestalozzi. Die Abendstunde eines Einsiedlers*, bearb. durch Heinrich Rupprecht, Berlin und Leipzig, 1935.
- SILBER, Käte : *Anna Pestalozzi-Schulthess und der Frauenkreis um Pestalozzi*, Berlin und Leipzig, 1932.
- SILBERER, Gerhard : *Pestalozzi und die Anfänge einer zentralen staatlichen Lehrerbildung in deutschen Südwesen*, Diss., Offenburg, 1968.
- SNYDERS, Georges : *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, P.U.F., Paris, 1965.
- SPEERLI, Léonore : *Rousseau und Zürich. Vom Erscheinen des ersten Discours bis zum Ausbruch der Revolution in Frankreich*, Diss., Zurich, 1941.
- SPRANGER, Eduard : *Gesammelte Schriften*, Niemeyer, Tübingen, 1969 ss.
- SPRANGER, Eduard : *Pestalozzis Denkformen*, 3e éd., Quelle & Meyer, Heidelberg, 1966.
- SPRANGER, Eduard : *Vom pädagogischen Genius ; Lebensbilder und Grundgedanken grosser Erzieher*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965.
- STEIN, Arthur : *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*, 2e éd., Mohr, Tübingen, 1927 (Wissensch. Buchgesellschaft, Darmstadt, 1969).

- STEIN, Arthur : *Pestalozzi und Leibniz*, in : *Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft* V ( 1945), p. 120 ss.
- STEIN, Arthur : *Pestalozzis Auffassung des Menschen*, in : Reden zu Pestalozzis 200. Geburtstag gehalten an der Feier der Universität Bern am 26. Januar 1946 (Berner Universitätschriften, 6), Berne, 1946.
- STEIN, Arthur : *Pestalozzi und die Philosophie*, in : *Schweizerische Lehrer-zeitung* 100 (1955), p. 4 ss et 155 ss.
- STERN, Alfred : *Der Einfluss der französischen Revolution auf das deutsche Geistesleben*, Cotta, Stuttgart und Berlin, 1928.
- STETTbacher, Hans : *Beiträge zur Kenntnis der Moralpädagogik Pestalozzis*, Zurich, 1912.
- STETTbacher, Hans : *Pestalozzis Lob des Mittelstandes*, in : *Pestalozzianum*, 58 (1961), p. 5 ss.
- STETTbacher, Hans : *Schelling und Niederer*, in : *Pestalozzianum*, 48 (1951), p. 9-10.
- STETTbacher, Hans : *Der "Vatersinn" im Werke Pestalozzis. Ein Blick auf das Ganze seines Wirkens*, in : *Schweizerische Erziehungsrundschau* 18 (1945/6), p. 175 ss.
- STUTZER, Walter : *J.J. Rousseau und die Schweiz. Zur Geschichte des Helvetismus*, Vineta Verlag, Bâle, 1950.
- SUCHANSKI, Michael Wlodzimierz : *Der Begriff der Arbeit im Erziehungswerke Pestalozzis, seiner Nachfolger und Anhängler*, Diss., Zurich, 1947.
- TILLIETTE, Xavier : *Schelling. Une philosophie en devenir*, Vrin, Paris, 1970, 2 v.
- TOBLER, Hans-Jakob : *Die Gestalt des Lehrers bei Pestalozzi, dargestellt anhand der drei Fassungen von "Lienhard und Gertrud"*, Diss., Zurich, 1969.
- TOIVIO, Jaakko : *Pestalozzis "Lebenskrise" und seine Auffassung vom Menschen*, Helsinki, 1955.
- TOLLKÖTER, Bernhard : *Arbeit, Beruf und Bildung in Pestalozzis "Nachforschungen". Rudolf Jung zum 60. Geburtstag*, in : *Pädagogische Rundschau* 7 (1963), p. 1006 ss.
- TOLLKÖTER, Bernhard : *Arbeit, Bildung, Gesellschaft. Pädagogische*



- Grundprobleme bei Pestalozzi, Marx und in der Gegenwart, Henn, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf, 1970.
- TUMARKIN, Anna : Wesen und Werden der schweizerischen Philosophie, Frauenfeld, 1948.
- ULMANN, Jacques : La nature et l'éducation, Vrin, Paris, 1964.
- ULMANN, Jacques : De la gymnastique aux sports modernes, P.U.F., Paris, 1965 (coll. "Galien").
- ULMANN, Jacques : La pensée éducative contemporaine, P.U.F., 1977 ("Documents Sciences Humaines").
- ULMER, Josef : Die Selbsttätigkeit des Menschen in der Pädagogik Pestalozzis, 2e éd., Beyer, Langensalza, 1927 (Pädag. Magazin, Heft 1133).
- UTZ, Ludwig : Niederer und Pestalozzi, Diss., Metzingen, 1933.
- VIATTE, Auguste : Les sources occultes du romantisme, Paris, 1928, 2 v. Vocabulaire de Théologie Biblique, publié sous la dir. de X. Léon-Dufour, Ed. du Cerf, Paris, 1962.
- VOGEL, Paul : Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi, Beyer, Langensalza, 1907 (Pädag. Magazin, Heft 300).
- WAGEMANN, Elmar-Bussen : Quadrat-Dreieck-Kugel. Die Elementarmathematik und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi, Herbart und Fröbel, Beltz, Weinheim, 1957 (Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge, Heft 4).
- WAGNER, Richard : Fichtes Anteil an der Einführung der Pestalozzischen Methode in Preussen, Dürr, Leipzig, 1914.
- WAHLEN, Hermann : J.R. Tschiffeli. Ein Reformator der bernischen Landwirtschaft, Francke A.G., Berne, 1940.
- WAHLEN, Hermann : Heinrich Pestalozzi und Johann Rudolf Tschiffeli, Berlin, 1940/1.
- WALTHER, Heinrich : Pestalozzi im Alter, Krisen, Klärung und Vollendung, Henn, Ratingen, 1958.
- WALTHER, Heinrich : Niederers Kampf gegen Pestalozzi und Josef Schmid.

- Nach Briefen Niederers aus den Jahren 1821 bis 1828, Lipstadt in Westf., 1959.
- WARTBURG, Wolfgang von : Zürich und die Französische Revolution. Die Auseinandersetzung einer patriarchalischen Gesellschaft mit den ideellen und politischen Einwirkungen der französischen Revolution, Helbing & Lichtenhahn, Bâle et Stuttgart, 1956.
- WARTBURG, Wolfgang von : Pestalozzi zwischen Rousseau und Marx, in : Schweizerische Lehrerzeitung, Jhrg. 119, n° 2, p. 42 ss, Zurich, 1974.
- WEBER, Ella : Pestalozzis Stellung zum Problem der Nationalerziehung, Diss., Zurich, 1944.
- WEBER, Ella : Pestalozzi, der revolutionäre Patriot, Zurich, 1944.
- WEBER, Hellmuth : J.H. Pestalozzis Stellung zur Aufklärung, Dresden, 1934.
- WEBER, Leo : Pädagogik der Aufklärungszeit, Frauenfeld und Leipzig, 1941.
- WEBER, Max : Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, 2e éd., Tübingen, 1922.
- WEHRLI, Bernhard : Das Finanzsystem Zürichs gegen Ende des 18. Jahrhunderts, Sauerländer & Co., Aarau, 1944.
- WEHRLI, Max (Hrsg.) : Das geistige Zürich im 18. Jahrhundert. Texte und Dokumente von Gotthard Heidegger bis Heinrich Pestalozzi, Zurich, 1943.
- WEIL, Eric : Problèmes kantians, 2e éd., Paris, Vrin, 1970.
- WEIL, Eric : Essais et conférences, Paris, Plon, 1970-1.
- WEISZ, Leo : Die politische Erziehung im altem Zürich, Zurich, 1940.
- WERNEKE, Franz : Pestalozzi und die Physiokraten, Beyer, Langensalza, 1927 (Pädagogisches Magazin, Heft 1130).
- WERNER, Gertrud : Die Symbole Pestalozzis, Haupt, Berne, 1954.
- WERNLE, Paul : Der schweizerische Protestantismus im 18. Jahrhundert, Mohr, Tübingen, 1923-5, 3 v.
- WERNLE, Paul : Pestalozzi und die Religion, Mohr, Tübingen, 1927.
- WIDMER, Christian : Pestalozzis Burgdorfer Zeit 1799-1804, Haupt, Berne, 1973.
- WIESENDANGER, Werner : Probleme kriminalpädagogischen Denkens. Dargegestellt am Beispiel der kriminalpolitischen Schriften Pestalozzis, Diss., Zurich, 1963.



- WIGET, Theodor : Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis, Leipzig, 1914.
- WIGET, Theodor, und GLOCKNER, G. : Pädagogische Umorientierung Pestalozzis ?, in : Pestalozzi-Studien (Neue Folge), Bd. 3, 1932.
- WINTER, Ernst : Der Ordnungsbegriff bei Pestalozzi, Mainz, 1952.
- WITTIG, Hans-Georg : Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel. Über den Zusammenhang von Theologie, Anthropologie und Pädagogik bei Rousseau, Kant und Pestalozzi, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1970.
- WITZIG, Jean : Der Entwicklungsgedanke bei Pestalozzi, Beyer, Langensalza, 1929 (Pädagogisches Magazin, Heft 1236).
- WORM, Hermann : Zur Dialektik von Affekt-, Sozial- und Ich-Bildung. Pestalozzi und Freud, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1972.
- ZANDER, Alfred : Pestalozzis geistiges Testament, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1952.
- ZANDER, Alfred : Leben und Erziehung in Pestalozzis Institut zu Iferten, nach Briefen, Tagebüchern und Berichten von Schülern, Lehrern und Besuchern, Sauerländer & Co., Aarau, 1931.
- ZEHNDER-STADLIN, Josephine : Pestalozzi, Idee und Macht der menschlichen Entwicklung, Gotha, 1875.
- ZINCK, P. : Isaak Iselin als Pädagog, Leipzig, 1900.
- Zur Diskussion : Der politische Pestalozzi. Contributions de L. Froese, D. Kamper, D. Krause-Vilmar, H. Messmer, R. Pippert, G.M. Rückriem (réd. D. Krause-Vilmar), Beltz (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 4), Weinheim et Bâle, 1972.
- ZWINGLI, Huldrych : Von göttlicher und menschlicher Gerechtigkeit, préface de L. von Muralt, Rascher, Zurich, 1934.
- ZWINGLI, Huldrych : An den jungen Mann (Lehrbüchlein), Zwingli-Verlag, Zurich, 1957.

## BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE (1978-1980)

- ASMUS, Walter : Pestalozzis Pädagogik in ihrer Entwicklung, in : Erziehung zur Persönlichkeit, p. 47-67, Tokyo, 1979 (allemand et japonais).
- DEJUNG, Emanuel : Zur Problematik bisheriger Pestalozziforschung (avec une bibliographie de l'auteur), in : Pestalozzianum, 1980, 76. Jhrg, n° 4, p 21-22.
- FRIEDRICH, Leonhard : Die Kategorie der Selbstüberwindung in Pestalozzis Pädagogik, in : Pädagogische Rundschau, 1980, 34. Jhrg, Heft 2/3, p. 121-142.
- FROESE, Leonhard : Zur Diskussion : Der historische Pestalozzi, in : Pädagogische Rundschau, 1980, 34. Jhrg., Heft 2/3, p. 89-92.
- GOLDSCHMIDT, Herman Levin : Gewalt und Menschenrecht. Ursprung und Überwindung der Gewalt im Sinne Pestalozzis, in : Ex Libris, 1979, Heft 6, p. 15-20.
- HOFMANN, Franz : J.H. Pestalozzis politisch-pädagogisches Bekenntnis in seinen "Nachforschungen" als Zeitgemälde in einem Triptychon hoch- und spätbürgerlicher Geschichtsphilosophie und Anthropologie, in : Pädagogische Rundschau, 1980, 34. Jhrg., Heft 2/3, p. 143-162.
- HORN, Hermann : Erziehung ist mehr als Information und Sozialisation : der vergessene Pestalozzi, Dortmund, 1978, 160 p.
- HORN, Hermann : Der vergessene Pestalozzi und die Entscheidungen des Erziehers, in : Erziehung durch Glauben, Gladbach, 1979, p. 11-48.
- LIEDTKE, Max : J.H. Pestalozzi, in : Klassiker der Pädagogik, hrsg. von H. Scheuerl, Bd. I, p. 170-186, 323-4, München, 1977.
- LIEDTKE, Max : Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff ?, in : Pädagog. Rundschau, 1980, 34. Jhrg., Heft 2/3, p. 109-120.
- MÜLLER, Hanspeter : "... Nichts suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt...". Interpretation von Pestalozzis "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts", in : Schule + Erziehung, Basel, 1978, Heft 1, p. 3-25.
- Pestalozzi. Symposium der Universität Marburg (17-19 février 1978), compte-rendu de R. MANERTZ et G. KUHLEMANN in : Pädagogische

- Rundschau*, 1980, 34. Jhrg., Heft 2/3, p. 79 ss. (contributions, citées dans cette bibliographie, de : L. FROESE, M. SOETARD, M. LIEDTKE, L. FRIERICH, Fr. HOFMANN, K. SILBER, E. DEJUNG, M. BORN. - Pestalozzi. Bibliographie 1966-1977 établie par G. KUHLEMANN).
- SILBER, Käte : 150 Jahre Pestalozzianismus in England, in : Pädagogische Rundschau, 1980, 34. Jhrg., Heft 2/3, p. 163-173.
- SOETARD, Michel : Le problème du mal dans la pensée pédagogique de Pestalozzi, in : Mélanges de Science religieuse, XXXVIIe Année, n° 1, mars 1980, p. 19-39.
- SOETARD, Michel : Politik, Glaube, Erziehung in Werke Pestalozzis, in : Pädagogische Rundschau, 1980, 34. Jhrg. Heft 2/3, p. 93-107.
- WITTIG, Hans-Georg : Zu Pestalozzis Kritik der Politik und ihrer Bedeutung für die Gegenwart, in : Schule + Erziehung, Basel, 1978, Heft 1, p. 27-48.

INDEX DES OEUVRES ET LETTRES

CITEES DE PESTALOZZI

I. OEUVRES (dans l'ordre chronologique)

- AGIS (1766) : 26-28, 32, 35, 124, 427.
- VOEUX (1766) : 25-26.
- JOURNAL DE HEINRICH ET ANNA PESTALOZZI (déc. 1769 - nov. 1770) : 204.
- CRITON ET THYRSIS (vers 1770) : 51-52.
- JOURNAL DE PESTALOZZI SUR L'EDUCATION DE SON FILS (27 janv. - 19 fév. 1774) : 46, 81, 84 ss., 205 ss.
- IDEES EN VUE D'UN CANTIQUÉ CHRÉTIEN POUR UN ATELIER D'ENFANTS POUR LA PLUPART PAUVRES (vers 1775) : 70-71.
- TEXTES SUR L'INSTITUT DU NEUHOF (1777-8) : 66 ss., 115-6, 120, 304.
- DE LA LIBERTÉ DE MA PATRIE (1779) : 123 ss., 239.
- LA VEILLÉE D'UN SOLITAIRE (1780) : 16, 45, 83, 101 ss., 124-128, 131 ss., 143-153, 167, 173, 214 ss., 255-262, 315, 413, 422, 427, 485, 499.
- DISCUSSION DE LA QUESTION : Dans quelle mesure est-il habile de poser des limites aux dépenses des citoyens dans un petit Etat libre dont le bien-être repose sur le commerce ? : 131 ss.

- LEONARD ET GERTRUDE I (1781-7) : 15-16, 20, 21, 45-7, 105, 143-173, 201, 205, 206, 214 ss., 232, 252, 280, 287, 311, 355, 379, 413, 422, 545-6, 579.
- CHRISTOPHE ET ELSA (1782) : 47, 117-8, 143, 149, 169, 233, 323, 596 (éd. Cotta).
- UNE GAZETTE SUISSE (1782) : 19, 31, 75, 110, 116-7, 124, 143, 149, 161, 165-6, 174, 206-8, 233, 591, 595.
- MEMOIRES
  - . sur la propriété et le crime (1782) : 180.
  - . sur les crimes et les peines (1782) : 179.
  - . sur la législation et l'infanticide (1783) : 117, 174-179. *Version Cotta* (1821) : 179, 311-2, 502, 614.
  - . sur un projet de réforme du tribunal matrimonial à Zurich (1784) : 177.
  - . sur l'origine des concepts moraux (1786/7) : 190-1, 252, 256, 365.
  - . sur la formation civile (1787/8) : 191.
- ENTRETIENS ET NOTES DE LECTURES (1785-6) : 185 ss.
- LEONARD ET GERTRUDE II (1790-2) : 186, 201, 203, 214-232, 233-7, 243, 269, 305, 311, 314, 316, 323, 365, 369, 379, 546-7.
- OUI OU NON ? (Ecrit sur la Révolution Française) (1793) : 237 ss., 252-3, 280, 282-3.
- AUTRES ECRITS SUR LES MOUVEMENTS REVOLUTIONNAIRES
  - . en France (1794-7) : 237, 253, 259.
  - . à Stäfa (1795) : 307-8.
  - . en Suisse (1797-8) : 308, 333.
- MES RECHERCHES SUR LA MARCHÉ DE LA NATURE DANS LE DEVELOPPEMENT DU GENRE HUMAIN (1797) : 8, 37, 68, 102, 186, 201-2, 251 ss., 301-5, 314, 328, 345 etc., 403 etc., 503, 524-5, 579, 591, 595, 613. - *Révision* (1795) : 253, 255, 279, 282-3. - *Projet de seconde partie* (Über Barbarei und Kultur) : 253, 291, 303.
- FIGURES POUR MON LIVRE ELEMENTAIRE (FABLES) (1797) : 143, 251, 256, 293-4.
- LE LANGAGE COMME FONDEMENT DE LA CULTURE (1799) : 429-31.
- LETTRE DE STANS (1799) : 309, 346, 353-4, 376, 386, 568-71.
- COMMENT GERTRUDE INSTRUIT SES ENFANTS (1801) : 202, 253-4, 333, 336, 345 ss., 362, 367, 373-4, 376, 384-5, 404, 410-4, 431-3, 472. - *Remaniements* (1803 ss.) : 421-2, 434-5, 474, 481, 587. - *Ed. Cotta* : 411, 447-8.

- PESTALOZZI A SON SIECLE (EPOQUES) (1802) : 320-1, 324-6, 377-8.
- ECRITS DIVERS SUR LA METHODE
  - . *Manuels élémentaires* (1801-4) : 347, 355.
  - . Livre des Mères (1803) : 354, 375, 384, 414-5, 432, 436-8.
  - . *Travaux pour le Dictionnaire* : 432.
  - . Le Maître d'école naturel (1803-4) : 432.
  - . *Mémoires et fragments* : 347, 361-4, 374, 412, 421-2, 435. - *Après 1809* : 423-4, 436-7, 439.
  - . *Controverses* : 353, 355, 358-9, 379, 382, 447, 574, 590.
- NOUVELLES LETTRES A GESSNER (vers 1805) : 347.
- ESPRIT ET COEUR DANS LA METHODE (1805) : 347, 354, 363-4.
- IDEES, EXPERIENCE ET MOYENS POUR PROMOUVOIR UNE FAÇON D'EDUQUER ADAPTEE A LA NATURE DE L'HOMME (1805-7) : 347, 372, 517.
- SUR LA FORMATION DU CORPS (1807) : 347, 360-1, 364, 374-5, 381, 478.
- A L'UNIQUE (Poème dédié à Fr. Romana von Hallwil) (1808) : 84, 211-3.
- REVUE HEBDOMADAIRE SUR LA FORMATION DES HOMMES (1807-1812)
  - . Dissertation sur le sens de l'ouïe (préface de Niederer) : 412, 416-8, 420-1, 435-6.
  - . Qu'appelle-t-on Méthode ? (Niederer) : 441, 451, 524.
  - . Publication par Niederer du Discours de Lenaburg (cf. ci-après), de la Veillée d'un Solitaire, 455, de la Lettre de Stans (avec remarques), 406, des Discours à la nation allemande de Fichte, 518.
- SUR L'IDEE DE FORMATION ELEMENTAIRE (DISCOURS DE LENZBURG) (1809-11) : 347, 356, 410, 412, 419, 437, 443 ss., 451, 473. - *Ed. Cotta* (1822) : 447-9, 483, 526, 583.
- A L'INNOCENCE, AU SERIEUX ET AU SENS MORAL DE MON EPOQUE ET DE MA PATRIE (1815) : 312, 320.
- POEMES DE CONSOLATION (1817) : 45.
- DISCOURS A SA MAISON (12 janvier 1818) : 467, 471-2, 486, 500, 584, 592, 548.
- LETTERS ON EARLY EDUCATION (adressées à J.P. Greaves) (1818-9) : 467, 475, 499.
- LEONARD ET GERTRUDE III (1819-20) : 47, 102, 400, 467-8, 474, 506-7, 548-550 (5e Partie), 584, 592.
- LE CHANT DU CYGNE (1826) : 24-33, 59, 61, 78, 102, 122, 356, 400, 411, 424, 432, 439, 447, 456, 467-508, 584 ss., 591, 592.

- METHODE THEORIQUE ET PRATIQUE (1826) : 477-8, 618-9.

II. LETTRES (dans l'ordre alphabétique des correspondants)

- à *Anna* : 28, 45, 60, 66.
- à *Escher* : 289.
- à *Fellenberg* : 213, 235, 238, 243, 253, 280.
- à *Johanna Fichte* : 280.
- à *Hotze* : 238.
- à *Iselin* : 114, 120, 123-4, 134, 137, 165, 173-5, 413.
- à *Jakob* : 168, 208-9, 213.
- à *Kern* : 408.
- à *Laué & Co.* : 161.
- à *Lavater* : 237, 252, 307, 323, 324, 368, 370.
- à *Mayo* : 447.
- à *de Montmollin* : 383.
- à *Münter* : 174, 209.
- à *Nicolovius* : 84, 105, 213-4, 234, 236, 238, 241-3, 256-7, 287, 314, 423, 428, 588, 590.
- à *Niederer* : 17, 439.
- à *Petersen* : 120, 144, 161, 163, 167-70, 207-9, 413.
- à *Usteri* : 309.
- à *Zinzendorf* : 145, 162, 174, 252.

I N D E X   D E S   N O M S

D E   P E R S O N N E S   E T   D E   L I E U X

- ALEXANDRE Ier, Empereur de Russie : 308.
- ALLEMAGNE : 234-5, 237, 283-4, 326, 388.
- ANGLETERRE : 239.
- ANNA PESTALOZZI-SCHULTHESS : 23, 30, 40, 57, 60, 62, 65, 66, 84, 110, 208, 210, 280.
- AUTRICHE : 238.
  
- BAHRDT, Karl Friedrich : 50.
- BÂLE : 132, 208.
- BASEDOW, Joh.-Bernhard : 37, 50, 382, 392.
- BATTIER, Felix et Gertrude : 208-10.
- BAYLE, Pierre : 563.
- BECCARIA : 175.
- BERNE : 236, 284.
- BIBER, Eduard : 435.
- BIRRFELD : 62, 115.
- BLUNTSCHLI, Hans-Caspar (dit "Menalk") : 23, 29, 60.
- BODMER, Joh.-Jakob : 17, 23, 24, 30, 40, 382, 516.

BOEHME, Jakob : 43.  
BREITINGER, Joh.-Jakob : 516.  
BULLINGER, Heinrich : 17, 561.  
BURGDORF : 202, 309, 345, 574-5.  
BURKE, Edmund : 186.  
BUSS, Joh.-Christoph : 352, 371.

CAGLIOSTRO : 44, 209.  
CALVIN, Jean : 7.  
CAMPE, Joachim-Heinrich : 74.  
CICERON : 23.  
CLENDY : 408, 559.  
COMENIUS, Amos : 561-2, 621.

D'ALEMBERT, Jean : 129

EBERHARD, Joh.-August : 187.  
ERASME : 130, 505.  
ESCHER Joh.-Kaspar : 25, 60.  
ESPAGNE : 387.

FELLENBERG, Daniel v. : 237, 346.  
FENELON : 43.  
FICHTE, Joh.-Gottlieb : 9, 10, 201, 237, 244, 279-294, 388, 399,  
409, 455, 516 ss., 544, 548, 587.  
FRANCE : 232 ss., 271, 387.  
FRANCKE, August-Hermann : 49, 503, 593, 597.  
FREDERIC GUILLAUME IV, roi de Prusse : 308, 574.  
FRÖBEL, Friedrich : 407, 621.  
FÜSSLI, Joh.-Heinrich : 23, 26, 28.

GENEVE : 29.  
GESSNER, Heinrich : 25.  
GLEIM, Ludwig : 25.

GODOY, Manuel : 388.  
GOETHE, Joh.-Wolfgang : 20, 129, 173, 175.  
GOTTSCHED, Joh.-Christoph : 18.  
GRAMMONT, Joseph-Friedrich : 44.  
GREBEL, Felix : 28.  
GUYON, Madame de : 43.

HECKER, Julius : 563.  
HEGEL, G.W.F. : 537-9.  
HEIDEGGER, Joh.-Konrad : 22, 42.  
HERBART, Joh.-Friedrich : 359, 535, 621-2.  
HERDER, Joh.-Gottfried : 253.  
HIRZEL, Joh.-Caspar : 22.  
HOBBS, Thomas : 187, 190.  
HOLLANDE : 239.  
HÖNGG : 19.  
HOTZE, Joh.-Konrad : 236, 237, 280.  
HOWARDS, John : 175.  
HUBER, Marie : 44.

ISELIN, Isaak : 102, 127, 137, 151.

JACOBI, F.H. : 314, 316.  
JAKOB PESTALOZZI : 46, 57, 84 ss., 110, 201, 204 ss., 328, 329,  
357, 413, 427.  
JULLIEN, Marc-Antoine : 348, 406.

KANT, Immanuel : 10, 188, 280, 282, 286-91, 475, 516 ss.  
KEMPIS, Thomas a : 44, 46, 48, 593.  
KIRCHBERG : 29, 58 ss.  
KRÜDENER, Baronne von : 44, 46, 322.  
KRÜSI, Hermann : 352, 354, 400, 407.

LAVATER, Joh.-Caspar : 17, 23, 28, 36, 46, 70, 186, 237, 281, 285,  
307, 316.  
LEIPZIG : 234, 236.  
LESSING, Gotth.-Ephr. : 23, 283, 326, 613, 619.  
LOCKE, John : 504.  
LUTHER, Martin : 130, 321, 505.

MACHIAVEL, Nicolas : 23.  
MAINE DE BIRAN : 387.  
MEISTER, Joh.-Heinrich : 234.  
MENALK : voir BLUNTSCHLI.  
MENDELSSOHN, Moses : 187.  
MERKI, Heinrich : 63.  
MESMER, Johannes : 44.  
MIEG, Joh.-Friedrich : 44.  
MONTESQUIEU : 23.  
MULHOUSE : 209.  
MÜLIGEN : 62.  
MÜLLER, Christoph-Heinrich : 23, 28.  
MÜNCHENBUCHSEE : 345.

NAPOLEON Ier : 566.  
NATORP, Paul : 535.  
NESEMANN, Julius : 49.  
NEUHOF : 62 ss.  
NIEDERER, Johannes : 10, 17, 84, 102, 375, 399 ss., 405, 408, 411,  
416 ss., 432 ss., 444 ss., 516 ss., 544 ss., 574 ss.  
NIEDERER, Rosette : 407.

PARIS : 236, 308.  
PESTALOZZI, Joh.-Baptist (père de P.) : 22-3.  
PESTALOZZI, Joh.-Baptist (frère de P.) : 101, 110.  
PESTALOZZI, Susanna (mère de P.) : 22.  
PETERSEN, Peter : 144, 161 ss., 207-208.  
PLANTA, Martin : 49-50.  
PRUSSE : 238, 588.

RATKE, Wolfgang : 561-2.  
RICHTERSWIL : 19, 236, 280, 307.  
ROCHOW, Fr.-Eberhard von : 74, 137, 173, 392, 544, 563.  
ROUSSEAU, Jean-Jacques : 10, 15-6, 23, 30 ss., 41, 51, 58, 62, 74,  
79, 83, 85, 119, 130, 153, 154, 180-3, 190, 267, 269, 281,  
290-3, 329, 391, 516, 534, 564-5, 601, 611 ss.  
Discours sur l'origine de l'inégalité : 16, 34, 59, 88, 90, 119,  
190, 267.  
Emile : 6, 15, 30, 33, 37-39, 57-59, 79, 81, 85 ss., 108, 110,  
123, 291, 312, 381, 564, 620-1.  
Contrat social : 34, 267, 292, 564.  
Lettres à Malesherbes : 41, 185, 190, 207, 292.

SAINT-MARTIN, Louis-Claude de : 43.  
SALIS, Ulysse von : 49.  
SALLUSTE : 23.  
SALZMANN, Chr.-Gotthilf : 74.  
SCHELLING, Fr.-Wilhelm : 10, 419, 518 ss.  
SCHILLER, Friedrich : 480.  
SCHLEIERMACHER, Fr. E.D. : 51.  
SCHMID, Joseph : 39, 406-8.  
SCHULTHESS, Anna : voir ANNA.  
SCHULTHESS, Hans-Jakob (père d'Anna) : 44.  
SCHULTHESS, Johann : 44.  
SELLE, Christian-Gottlieb : 187-8, 210.  
SHAFTESBURY, Anthony : 186-7, 257.  
SMITH, Adam : 67.  
STÄFA : 253, 307-8.  
STANS : 202, 345, 568-71.  
STEINBRÜCHEL, Joh.-Jakob : 26, 516.  
SUISSE : 234, 236, 239, 253, 284, 308-9, 326, 399.

TALLEYRAND : 387.  
TITE-LIVE : 23.  
TOBLER, Joh.-Georg : 352, 404, 410.  
TRAPP, Ernst-Christian : 74.

TSCHARNER, Niklaus-Emanuel : 62, 73 ss., 146.

TSCHIFFELI, Joh.-Rudolf : 29, 57 ss.

VOLTAIRE : 129, 175, 238.

WEISHAUP, Adam : 44.

WEISS, Heinrich : 23, 44.

WIELAND, Chr.-Martin : 25, 253.

WOLFF, Christian : 23, 42, 74.

WYCLIF : 560.

YVERDON : 202, 309, 322, 327, 346, 381-2, 399.

ZINZENDORF, Comte de : 146.

ZURICH : 6, 17 ss., 42 ss., 123 ss., 236, 280-1, 308-9, 376, 574.

ZWINGLI, Huldrych : 7, 17, 21, 28, 42, 130 ss., 359, 380-1, 505,  
597.

## I N D E X   D E S   N O T I O N S

Nous mentionnons ici les principaux concepts en marquant tout particulièrement l'évolution de leur sens à travers l'oeuvre de Pestalozzi. Les chiffres *en italiques* renvoient aux pages où se trouvent les développements principaux.

Accomplissement, achèvement (*Vollendung*) : 111, 121 ; 268 ss. ;  
355-6 ; 449-50 ; 526, 530, 571.

Action : 28, 34-6, 41, 47-8, 77, *88 ss.*, 102-4, 118, 120-1, 131,  
143-4, 148 ss., 171-2, 216, 294, 338, 351, 368, 408, 411,  
445-6, 473, *528 ss.*, 620.

Agriculture : 19, 21, *58 ss.*, 66 ss., 225, 228.

Amour : 107, 127-8, 165-6, 226-7, 257, 260, 334-5, 474-5 ; — et  
foi : 497 ss., 532.

Anabaptistes : 47, 49.

*Anschauung* : 354, *412-26*, 476, 487-8, 571.

Aristocratie : 76, 259.

Arner (seigneur de Bonnal) : 146 ss., 219, 270, 310.

Artifice (*Verkünstelung*) : 151, 502.

*Aufklärung* : 24, 40, 74, 82, 105, 127, 416, 505, *516 ss.*, 571.

Autarcie : 69-71 ; 161-2 ; 225-226.

Besoin : 74, 106-7, 125, 155, 166, 183-4, 272, 492.  
 Bible : 323, 500, 563-4.  
 Bienveillance (*Wohlwollen*) : 257 ss., 329, 334.  
 Bonté (naturelle de l'homme) : 147, 153, 171 ; 175 ss. ; 213-5 ;  
 265 ss. ; 616-7. *Voir* Gertrude, mal, mère, nature (état de —).  
 Calcul : 80, 163, 229, 370.  
 Catéchisme : 367.  
 Chant (éducation vocale) : 369-70.  
 Charité : 8, 41-2.  
 Christ : 112-3, 128 ss., 321 ss., 593-4.  
 Christianisme : 8, 22, 48, 51-2, 123 ss., 150-1, 155-7, 220-2,  
 241 ss., 314, 335-6, 388, 504-6. *Voir* religion.  
 Circonstances (*Lage und Umstände*) : 78, 107-8, 118, 173, 222,  
 263 ss., 469, 477, 480, 481 ss.  
 Classe moyenne : 261, 503, 586, 601.  
 Cœur (*Herz*) : 147, 160, 205, 364 ss., 474, 533 ss. — Critique de  
 la "peste du —" : 47. — *Voir* éducation morale.  
 Commerce (*Handlung*) : 258, 278, 331.  
 Condition humaine : 15, 75, 106 ss., 114 ss., 118-9, 189, 217,  
 241 ss., 482, 571-2, 579, 591-2.  
 Confiance : 90, 501.  
 Connaissance : 414-6. — *Voir* savoir.  
 Contrainte : 154, 164, 188-9, 226-7, 263, 287. — *Voir* crainte.  
 Corporation (*Zünfte*) : 22.  
 Corps : 373-5, 422-3, 476-7 ; le — comme forme fondamentale :  
 374, 477-8, 492.  
 Crainte : 127-8, 165, 189.  
 Démocratie : 24 ss., 71, 206, 232 ss., 258.  
 Dépassement de soi (*Selbstüberwindung*) : 91, 127, 167, 190, 322,  
 365, 378, 570.  
 Devoir (*Pflicht*) : 86, 90, 107, 113, 135, 190, 213, 272, 285, 321,  
 340, 445, 485, 496, 504, 546, 548, 553.  
 Dieu : 110-1, 499-500.  
 Droit (*Recht*) : 123 ss., 217-8, 224, 256 ss., 263 ss., 287.  
 Ecole : 23, 159 ss., 225 ss., 386-7 ; — et famille : 540 ss. ; —  
 du peuple : 561-2.

Écriture : 163, 506.  
 Éducation : sens de l' — pour Pestalozzi : 5, 6, 34, 276, 301 ss.,  
 470, 494 ss., 536, 614-5 ; — traditionnelle : 33 ; — popu-  
 laire : *voir* peuple ; — et politique : 134-5, 223 ss., 231-2,  
 302 ss., 566 ss. ; — et religion : 314 ss. ; — et formation  
 (*Bildung*) : 158 ss., 537-9.  
 . — intellectuelle : 65, 80 ; 162-3 ; 229 ; 359 ss., 370 ss.,  
 475, 491, 571.  
 . — morale : 65, 77, 80-1, 164 ; 230 ; 359 ss., 365 ss., 570-1.  
 . — nationale : 455, 516, 544, 548, 587-8.  
 . — physique (et industrielle) : 373 ss., 476-7.  
 . — professionnelle : 368-9, 375 ss., 423, 478.  
 . — religieuse (et morale) : 81, 83 ; 226-7, 230 ; 474-5.  
 Effort : 260, 268, 495. *Voir* : dépassement de soi.  
 Égoïsme (*Selbstsucht*) : 86, 210, 240, 256 ss., 264, 303-6, 313,  
 352, 473, 496 ss., 535, 565-6.  
 Enfant : 206-7, 616 ss.  
 Ennoblement (*Veredelung*) : 191, 265 ss., 275-6, 286, 323 ss.,  
 378, 530, 536, 613.  
 Enseignement : *voir* éducation intellectuelle...  
 Enseignement mutuel : 359, 487, 493.  
 Ernst (pasteur) : 117, 147 ss., 169-70 ; 215 ; 427, 486. *Voir*  
 religion.  
 État : 8, 20, 22 ; 72-4, 82 ; 161-2 ; 172 ; 220 ; 240-1, 256 ss.,  
 261-2, 331, 531-2. *Voir* politique.  
 Exercice (*Übung*) : 91.  
 Existence (*Leben*) : 485 ss. *Voir* circonstances, conditions humaines.  
 Expérience : 403 ss.  
 Fainéantise : 190.  
 Famille : 19, 20, 30, 32 ; 65-6, 78 ; 109 ss. ; 331-2, 384-6, 487.  
*Voir* *Wohnstube*.  
 Fanatisme : 318.  
 Filles (éducation des) : 65, 164, 407.  
 Foi : 16, 50, 83, 101 ss., 126 ss., 147, 150-1, 154, 205, 227, 287,  
 315 ss., 425 ss. ; amour et — : 474-5, 479, 497 ss., 532.  
 Force (*Kraft*) : 74, 75, 87, 107, 111, 115, 121, 187, 225 ; 272,  
 306, 309, 315 ; 350, 355, 371, 400 ; 409, 447, 526, 559 ; — du



- peuple (*Volkskraft*) : 125 ss., 239, 571 ; développement et application de la — : 470, 472, 480, 483-4, 502, 508 ; triple composante de la — (*Gemeinkraft*) : 378, 473-4, 479, 582.
- Formation (*Bildung*) : 106 ss., 158 ss., 471, 486. *Voir* éducation.
- . — humaine et — sociale : 454-5, 574 ss.
  - . — élémentaire (Idée de la) : 468 ss.
  - . — scientifique : 581 ss.
- Génie : 485.
- Géographie : 493.
- Gertrude : 1<sup>e</sup> version : 121, 136, 146 ss., 175, 184, 205, 545, 591.  
2<sup>e</sup> version : 214 ss., 311, 332-3, 365, 385, 545-6.  
3<sup>e</sup> version : 507, 548-9.
- Voir* mère.
- Gluphi (ou Glulphi) : 1<sup>e</sup> version : 16, 105, 117, 119, 121, 144 ss., 205.  
2<sup>e</sup> version : 223 ss., 242, 365, 427, 486.  
3<sup>e</sup> version : 506-7, 545-9.
- Voir* école, éducation, formation.
- Grammaire : 438.
- Gymnastique élémentaire : 376. *Voir* corps, éducation physique.
- Hasard : 356-7, 481-2.
- Histoire (enseignement de l') : 23-4, 382-3, 454, 493-4.
- Humanisme : 8, 24, 26 ; 71, 75 ss., 94 ; 381 ss. ; 504-5.
- Hummel : 122, 147 ss., 208, 215. *Voir* mal.
- Idéalisme : 8, 76, 285, 292, 400, 402 ss., 409. *Voir* philosophie.
- Illuminés (ordre des) : 44.
- Individu : 7, 146, 292, 479-80, 507-8, 527 ss., 567.
- Industrie :
- . développement de l'— (*Heimindustrie*, puis *Fabrik*) : 6, 18 ss., 20, 70, 612.
  - . l'— au Neuhof : 65 ss., 82.
  - . P. et l'— après le Neuhof : 69, 161, 225-6, 228.
  - . Education (Méthode) et — : 158, 375 ss., 543.
  - . — et pauvreté : 596-600.
- Infanticide maternel : 174 ss., 311-12.

- Instituts : *voir* Neuhof, Stans (Index des notions).  
*voir* Neuhof, Stans, Burgdorf (Berthoud), Münchenbuchsee, Yverdon (Index des noms).
- Intérêt : 39, 77-8, 82, 162, 190-1, 206, 217, 222, 229, 255-6, 271, 316, 330 ss.
- Joie : 90.
- Justice : *voir* Droit.
- Kunst* : *voir* Savoir-faire.
- Langage : 9-10 ; 80 ; 261 ; 405, 426-40, 476, 488-91, 585.
- Liberté : — et nature : 8, 15, 38-40 ; — et nécessité : 187-9 ;  
— et politique : 124 ss., 150, 153, 233, 243, 306 ; éducation à la — : 350 ss., 425, 508.
- Luxe : 60-1, 156, 132 ss.
- Mal : 16, 45, 83, 104-5, 119-20, 145-6, 152-3, 183-5, 190, 207-8, 215, 266, 286, 291, 506. *Voir* Hummel.
- Mercantilisme : 68.
- Mère : 107, 354, 384-6, 421, 474-5, 541-2. *Voir* Bonté, Gertrude, Infanticide.
- Méthode : besoin d'une — : 40, 202, 345 ss. ; but et sens de la — : 348 ss., 373, 442-3, 484-5 ; composantes de la — : 359 ss. ; systématisation de la — : 399 ss., 469 ; — et formation du peuple : 580-1 ; — et industrie : 9, 375 ss. ; — et pauvreté : 590 ; — et politique : 387-8 ; — et théorie de l'enfance : 616 ss.
- Métier : 6, 32, 49, 58 ; 68, 79 ss. ; 163-4 ; 225-8 ; 337, 379, 479, 597.
- Miracle : 213.
- Monarchie : 205, 238-9, 258. *Voir* Patriarcalisme.
- Moralité : 184 ss., 287. *Voir* Education morale.
- Mort : 45, 110-1, 119.
- Mot : 474. *Voir* Langage.
- Moyen-Age : 21.
- Mystique : 44, 46, 130, 322.

Nature : 6-7 ; 19 ss., 58 ss., 104 ss., 183 ss., 204 ss., 254 ss. ;  
 338-40, 350-1, 377 ss. ; 415-6, 430-1, 444 ss. ; 468 ss. ; 523-  
 5, 553 ; 611-20. Etat de — : 183-4, 206, 220, 266 ss., 292,  
 533-4.  
 Nécessité : 187-8.  
 Neuhof (expérience du) : 65 ss., 82 ss. ; 160 ss., 180, 260 ; 241,  
 256 ; 278, 315, 328-40, 364-5, 379-81, 400, 427, 576, 578 ss.  
 Nihilisme : 48. *Voir* Mort.  
 Obéissance : 85-6.  
 Observation : 116 ss. *Voir* Anschauung.  
 Obstacles : 109, 114 ss., 260, 285.  
 Ora et labora : 120, 168, 215, 597-9.  
 Orphelin : 65 ss., 157.  
 Patriarcalisme : 22, 73 ; 123, 135, 157, 189, 205-6 ; 218, 333.  
*Voir* Arner, Monarchie, Père.  
 Patriotes (mouvement des) : 8, 23 ss., 30, 35-6, 52, 60-2.  
 Pauvres : 49, 61, 65, 76, 575-6, 588 ss.  
 Pêché originel : 33, 112, 153, 222, 226, 500, 534.  
 Pédagogie industrielle : 74.  
 Peines et délits : 156, 179 ss.  
 Père : 6, 9, 66, 71-2, 79, 89 ss., 107 ss., 135 ss., 146 ss., 160,  
 166, 173, 205, 208, 213, 223, 386, 396, 550 ss.  
 Peuple (éducation du) : 26, 162, 232 ss., 254, 401 ; 530-1, 559 ss.,  
 567.  
 Philanthropes : *Voir* Humanisme.  
 Philosophie : 10, 32-3, 39 ; 103-4, 495 ss. ; 152-3 ; 219-20 ; 201,  
 244, 251 ss. ; 400-1, 403 ss., 445 ss. ; 515 ss. ; 573, 613.  
 Physiocratie : 22, 61-2.  
 Piété : 46-7.  
 Piétisme : 42 ss., 381, 571, 593.  
 Politique : 22, 51-2 ; 112 ; 123 ss., 155-7 ; 218-9, 223 ; 242-3 ;  
 302 ss. *Voir* Démocrate, Etat, Monarchie.  
 Prière : 168-9, 185, 500, 598. *Voir* Ora et labora.  
 Propriété : 27, 72, 133, 180-3 ; 219, 258, 269, 277-8, 306, 330-1.  
 Puniton : 167.

Raison : 7, 41, 47 ; 128 ; 516 ss.  
 Reconnaissance, gratitude : 107-110.  
 Réforme : 18 ss., 125-6, 560-1.  
 Religion : 33, 185-6 ; 171 ; 215-6, 224 ; 256 ss., 260-1 ; 334,  
 450 ss.  
 Rêve : 15, 37, 45-6, 57-60, 64, 67, 73, 78, 101, 122, 149, 201,  
 219, 234, 241-3, 259, 293, 485, 574, 580. *Voir* Rousseau.  
 Révolution : 25, 233 ss., 258, 277-8, 307-8, 333-4.  
 Révolution Française : 8, 201, 232-44, 256, 259, 282-4, 286-7,  
 333, 416.  
 Révolution Suisse (1798) : 345.  
 Roman (univers romanesque) : 144, 146, 186-7, 243.  
 Sans-culottisme : *voir* Révolution Française.  
 Savoir : 80, 106, 151 ; 216 ; 259, 285-6, 290, 330 ; 351, 370-2,  
 383, 446-7 ; 578-9. *Voir* Connaissance.  
 Savoir-faire (*Kunst*) : 19-20 ; 383, 446, 491-3.  
 Science (pédagogie de la) : 581 ss. *Voir* Savoir.  
 Sensibilité : 9-10, 22-3, 30-2 ; 90 ss. ; 263, 286, 363 ss. ;  
 527 ss.  
 Sentiment (*Gefühl*) : 107, 111. *Voir* Coeur.  
 Sexualité : 176 ss., 311-2.  
 Société : 107-8, 122-3, 136 ; 220, 252 ss., 264, 277 ; 502-3, 580-1.  
*Voir* Etat, Politique.  
 Socratie : 24, 367.  
 Spéculation : 65 ss.  
 Stans (expérience de) : 345, 362, 368, 373, 568-71.  
 Stoïcisme : 28.  
 Subjectivité : 30-1 ; 255. *Voir* Coeur, Sensibilité, Sentiment,  
 Piétisme.  
 Sublime : 186-7.  
 Superstition : 216, 222, 318.  
 Théorie : 102-3 ; 403 ss. *Voir* Philosophie, Savoir.  
 Travail : 49, 70, 86 ; 162, 168-9 ; 373 ; 595-7.  
 Utilisation (*Gebrauch*) : 264, 272, 315 ; 351, 366, 368, 371, 473,  
 502.

Vérité : 217, 263 ss., 570-1.

Volonté : 86 ss. ; 262 ss. ; 348 ss. ; 494 ss.

*Wohnstube* : 159 ss., 173, 205, 210, 215, 226, 497, 540 ss. *Voir*  
Famille, Gertrude, Mère.

T A B L E   D E S   M A T I E R E S

|   |         |
|---|---------|
| INTRODUCTION . . . . .  | 5-11    |
| OEUVRES DE PESTALOZZI . . . . .   | 12      |
| PREMIERE PARTIE : L'ECHEC DU NEUHOF OU LA RUINE DU<br>"SYSTEME DE LIBERTE"                      |         |
| Introduction . . . . .  | 15-16   |
| Chapitre I : REALISER ROUSSEAU . . . . .  | 17-56   |
| . L'appel d'une nouvelle Réforme  |         |
| . Le prophète désarmé   |         |
| . <i>Praxis pietatis</i>  |         |
| . Notes du Chapitre I   |         |
| Chapitre II : LES PIEGES DE LA REALITE . . . . .  | 57-99   |
| . L'installation au Birrfeld : la Nature et<br>l'autre nature                                   |         |
| . L'institut du Neuhof : travail, spéculation<br>et oraison                                     |         |
| . L'éducation de Jakob : désir et système   |         |
| . Notes du Chapitre II  |         |
| Chapitre III : HUMANITE ET FOI. ANALYSE DE <u>LA</u><br><u>VEILLEE D'UN SOLITAIRE</u> . . . . . | 101-142 |
| . Foi et action   |         |
| . Le poids de la condition  |         |

|   |         |
|---|---------|
| . Justice divine et justice humaine                                       |         |
| . Notes du Chapitre III   |         |
| Chapitre IV : UTOPIE ET EDUCATION. ANALYSE DE                             |         |
| <u>LEONARD ET GERTRUDE</u> (1e VERSION) . . . . .                         | 143-198 |
| . Le magicien et le technicien  |         |
| . <i>Bildung</i> et <i>Erziehung</i>                                      |         |
| . Moralité et intérêt   |         |
| . Notes du Chapitre IV  |         |
| DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION COMME DEPASSEMENT DE LA                     |         |
| CONTRADICTION ENTRE NATURE ET SOCIETE. NAISSANCE                          |         |
| DE LA METHODE.  |         |
| Introduction . . . . .  | 201-202 |
| Chapitre I : CHRISTIANISME ET POLITIQUE . . . . .                         | 203-249 |
| . Le destin de Jakob ou la trahison de la nature                          |         |
| . <u>Léonard et Gertrude II</u> ou l'univers vidé de son âme              |         |
| . La course insensée des sans-culottes ou le fond de l'illusion politique |         |
| . Notes du Chapitre I   |         |
| Chapitre II : LA NOUVELLE HUMANITE DES <u>RECHERCHES</u>                  | 251-300 |
| . L'homme social et son insatisfaction                                    |         |
| . L'homme comme oeuvre de soi-même  |         |
| . Pestalozzi et Fichte  |         |
| . Notes du Chapitre II  |         |
| Chapitre III : LE PRIMAT DE L'EDUCATION . . . . .                         | 301-344 |
| . Education et politique  |         |
| . Education et religion   |         |
| . Le Neuhoof compris  |         |
| . Notes du Chapitre III   |         |
| Chapitre IV : L'ELABORATION DE LA METHODE . . . . .                       | 345-396 |
| . La fin et le moyen  |         |
| . <i>Herz, Kopf, Hand</i>   |         |
| . Méthode et industrie  |         |
| . Notes du Chapitre IV  |         |

TROISIEME PARTIE : LA RUINE D'YVERDON OU L'EDUCATEUR  
EN QUETE DE SON DISCOURS

|  |         |
|--|---------|
| Introduction . . . . .   | 399-401 |
| Chapitre I : LE REJET DE LA THEORIE IDEALISTE . . . . .  | 403-465 |
| . Expérience et Idée   |         |
| . Le problème de l' <i>Anschauung</i>  |         |
| . Langage et culture   |         |
| . Le théologien et le croyant  |         |
| . Notes du Chapitre I  |         |
| Chapitre II : UN ESSAI DE SYSTEMATISATION : LE   |         |
| <u>CHANT DU CYGNE</u> . . . . .  | 467-514 |
| . L'homme se développe selon la nécessité de la nature. Point de vue du <i>GEIST</i> .                 |         |
| . L'homme se forme au gré des circonstances et des situations. Point de vue du <i>LEBEN</i> .          |         |
| . L'homme s'éduque par la volonté et le savoir-faire de l'homme. Point de vue de l' <i>ERZIEHUNG</i> . |         |
| . Notes du Chapitre II   |         |
| Chapitre III : EDUCATION ET PHILOSOPHIE . . . . .  | 515-557 |
| . L' <i>Aufklärung</i> et sa fatale précipitation  |         |
| . Le poids d'une sensibilité   |         |
| . <i>Wohnstube</i> et <i>Schulstube</i>  |         |
| . Notes du Chapitre III  |         |
| Chapitre IV : L'EDUCATEUR DU PEUPLE . . . . .  | 559-609 |
| . Raison et existence  |         |
| . <i>Volksbildung</i> et <i>Menschenbildung</i>  |         |
| . Le "pauvre de Dieu"  |         |
| . Notes du Chapitre IV   |         |
| CONCLUSION : THEORIE DE L'ENFANCE, METHODE PEDAGOGIQUE   |         |
| ET ACTION EDUCATIVE . . . . .  | 611-622 |
| ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE . . . . .  | 623-650 |
| INDEX DES OEUVRES ET LETTRES CITEES DE PESTALOZZI . . . . .  | 651-654 |
| INDEX DES NOMS DE PERSONNES ET DE LIEUX . . . . .  | 655-660 |
| INDEX DES NOTIONS . . . . .  | 661-668 |
| TABLE DES MATIERES . . . . .   | 669-671 |