

Pestalozzi et l'expérimentation en pédagogie

Autor(en): **Soëtard, Michel**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **4 (1982)**

Heft 3

PDF erstellt am: **11.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786503>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Pestalozzi et l'expérimentation en pédagogie

Michel Soëtard

Pestalozzi n'est pas homme à faire le discours de la liberté tout en la tuant systématiquement dans son action. Il sait, depuis l'aventure du Neuhof, ce qu'il en coûte de vouloir, d'une façon ou d'une autre, forcer l'entrée de la liberté dans l'humaine réalité, sans laisser aux premiers intéressés la liberté élémentaire de s'en faire une expérience. Et lorsqu'une telle expérience est rendue possible dans l'univers des Recherches, il s'agit encore d'organiser une action qui favorise l'accès de chacun au savoir libérateur tout en lui ménageant les instruments de sa maîtrise autonome. Une expérimentation pédagogique trouve ainsi sa place, mais pour autant qu'elle se démarque, en connaissance de cause et de fin, du modèle des sciences et des techniques, sans pour cela retomber dans l'impuissance de la théorie philosophique.

L'expérience, c'est assurément un maître-mot dans l'œuvre de Pestalozzi. Du Neuhof à Yverdon, ses instituts furent autant de laboratoires pédagogiques. Ses ouvrages théoriques renvoient constamment à une pratique que le temps a malheureusement recouverte. Expérimentale, son œuvre l'est encore et surtout par le lien qu'elle n'a cessé d'entretenir avec son existence, comme avec celle de ses collaborateurs: la Méthode, pour tous ses protagonistes, maîtres et élèves, c'est d'abord une expérience vécue.

Tout cela est bien connu. Mais on s'obstine à ne pas voir que Pestalozzi fut, dans le même temps, un puissant esprit systématique. Le Neuhof, tout autant que la méthode d'éducation de son fils Jakob, c'est un système en action, un «système de liberté» certes, mais un système quand même. Les *Recherches* de 1797, elles-mêmes préparées par une longue réflexion née de l'échec de la première expérience, sont portées par une volonté de cohérence qui force l'admiration. Et la Méthode, loin d'être un bricolage génial chaque jour improvisé, suit dans son développement un plan mûrement réfléchi qui devrait conduire à ce que chaque instituteur, où qu'il soit appelé à exercer son métier, mène son acte pédagogique en connaissance de cause et de fin. Comme Rousseau, son maître à rêver, Pestalozzi est bien un fils du XVIIIe siècle, un homme de la raison (encore que sa raison ne soit pas celle des rationalistes), dans tous les cas méfiant à l'endroit des débordements de la subjectivité et des effusions sentimentales, de ce qu'il appelle «la peste du cœur».

Homme du vécu, mais préoccupé d'universalité: Pestalozzi nous laisse une nouvelle fois devant une contradiction dont il déploie les termes à profusion, en laissant à meilleur théoricien que lui le soin de la résoudre. Et il fait vivre en particulier cette contradiction: si tout se noue, en éducation, dans et par l'expérience, une expérience naturellement rétive à toute compréhension *a priori*, il reste que l'éducation, si elle veut s'acquérir droit de cité parmi le savoir humain, ou simplement se mettre en position d'éclairer le plus humble praticien, n'échappe pas à la nécessité de se donner une forme universelle. Ce sera le grand déchirement de tous les pédagogues historiques qui s'engageront dans la voie ouverte par Pestalozzi: aussi viscéralement attachés qu'ils soient à la pratique vécue, ils ne pourront se dispenser d'écrire, à leur corps défendant, et le plus souvent pour des raisons extra-pédagogiques, un discours de leur méthode.

Efforçons-nous ici, en reprenant une nouvelle fois le chemin à côté de Pestalozzi, de penser à fond la contradiction qui l'a fait vivre, dans l'espoir qu'elle saura, le moment venu, produire son fruit.

1. La double illusion de l'expérimentalisme

C'est au nom de l'expérience que Pestalozzi est entré en éducation. Celui qui se lance dans l'aventure du Neuhof est en effet un jeune homme agacé par les discours humanistes qui ont bercé sa jeunesse estudiantine comme par l'activisme politique qui l'a fait courir un temps dans les rues de Zürich: autant de bavardages d'aristocrates qui se font une idée du

peuple *pour* ne pas le rencontrer dans la réalité de sa condition. Plongeant dans la nature ingrate du Birrfeld, au milieu de ces paysans rudes et rustres, et de leurs enfants déguenillés qui battent sauvagement la campagne, il se fera pauvre parmi les pauvres, simple parmi les simples. Refaire l'humanité «par le bas», au contact du paysan, du pauvre, de l'enfant, telle est la grande visée philanthropique du Neuhof. Plus de savoir coupé des nécessités vitales, mais une pratique qui produise, au cœur de l'expérience réelle du savoir productif, son propre sens.

L'échec est à la mesure du grand rêve. L'éclatement de l'expérience dans les égoïsmes démultipliés et la réflexion qui en naîtra chez un Pestalozzi rejeté dans la solitude, vont le conduire à prendre la mesure d'une première illusion que nous pourrions appeler l'*idéologie expérimentaliste*. L'idée que l'on pourrait faire produire à la vie son propre sens au cœur d'une expérience pure serait légitime si aucune volonté étrangère, si aucune nécessité extérieure n'interférait dans le processus. Rousseau s'en était habilement tiré dans l'*Emile* en se construisant un monde complice du développement harmonieux de son pupille imaginé: ce n'est certes qu'une vaste expérience, mais une expérience de bout en bout «arrangée». Pestalozzi, lui, précisément parce qu'il prend au sérieux la réalité de l'expérience, est constamment contraint de se faire le complice des intrusions arbitraires du concret le plus prosaïque (l'entrepreneur qui renvoie la pièce de coton mal tissée) dans son beau projet de réalisation de la liberté autonome.

La contradiction apparaît comme la plus insupportable dans la façon dont il mène l'éducation de son fils Jakob. L'abandonnant au libre mouvement de la nature, il lui laisse faire ses expériences le plus largement possible; mais conscient que l'existence sociale oblige parfois à obéir aveuglément, il casse sans rémission, et parfois de la façon la plus arbitraire, la volonté de l'enfant (1). Encore une fois, ce double mouvement fonctionne sans problème dans l'ouvrage de Rousseau, où la volonté du gouverneur rejoint naturellement la «nécessité des choses». Mais dans la réalité de ce que vit Jakob, le plaisir du libre développement en la nature s'abolit régulièrement dans la rencontre à nu des volontés: l'éducation comme processus ne peut prendre racine dans un tel contexte.

C'est une première conclusion qui s'impose: l'expérience demeure, *par la force des choses*, soumise à la volonté de celui qui l'organise en fonction d'intérêts qui font arbitrairement irruption dans la vie de l'enfant. Il arrive un moment où le réel hétéronome disloque le projet d'autonomie (2).

Va pour ces fous d'éducation qui investissent dans une expérience leurs rêves d'humanité! Mais n'en est-il pas autrement de l'expérimentation *scientifique*, de celle qui, en dehors de toute visée idéologique, se donne des objectifs limités et clairement explicités? Ici aussi, Pestalozzi a quelque chose à nous dire.

Il est en effet remarquable que dans sa lettre autobiographique du 1er octobre 1793 à Nicolovius, où il fait le bilan de son évolution depuis l'aventure du Neuhof, Pestalozzi met en rapport son premier rêve avec un second qui, son échec consommé, l'a embrassé tout entier dans les années quatre-vingts. Voici en effet que cette réalité qui s'est dérobée sous son action, il va maintenant s'efforcer de l'attraper dans les filets d'une connaissance objective des hommes et des choses. Il fera désormais, par l'observation minutieuse de l'ordre qui règlé envers et contre tout «la fange de ce monde», œuvre de scientifique (3).

Cela nous vaut les analyses parfois très fouillées du *Schweizerblatt* de 1782, une remarquable étude documentaire sur les cas d'infanticide maternel, des études de mœurs qui fourniront la base réaliste du roman *Léonard et Gertrude*, et surtout, en son centre, la figure machiavélienne de Gluphi, lieutenant devenu instituteur, puis législateur, qui renvoie

le pasteur à ses rêves d'humanité et exige qu'on connaisse d'abord les hommes tels qu'ils sont.

Mais Pestalozzi ne tarde pas à prendre la mesure de cette nouvelle illusion. Le problème est d'abord de méthode: l'étude d'un phénomène aussi complexe que la pénétration du salaire industriel dans les familles paysannes conduit en effet l'analyste à multiplier les points de vue et à s'engager dans «une mer de distinctions», dont il ressort assez vite que c'est l'individu qui, fort de sa situation au carrefour des déterminations, est le véritable maître du sens à donner au phénomène. C'est bien lui qui, en définitive, tire son épingle du jeu des interprétations (4).

Mais il y a un problème d'ordre épistémologique bien plus grave, dans la mesure où cette approche scientifique qui devrait en principe combler le fossé existant entre le philanthrope et les autres hommes, ne fait en réalité que le creuser d'une façon quasi inéluctable. Pestalozzi se heurte en effet à une nouvelle contradiction qui fait éclater, jusque dans sa cohérence romanesque, l'expérience simulée que constitue le grand ouvrage des années quatre-vingts. La démarche de Gluphi présuppose assurément un déterminisme des phénomènes humains, manifeste en particulier dans la conjonction naturelle entre les désirs de l'individu et les nécessités sociales. Mais peut-on encore parler sérieusement de projet d'autonomie dès l'instant où la société en place (qui n'a rien de romanesque!) impose à l'intéressé (!) une destination qui, du fait même qu'elle lui vient de l'extérieur, ne peut prendre à ses yeux que le visage de l'arbitraire? N'est-ce pas, au fond des choses, se moquer du désir que de lui imposer *a priori* une interprétation de fait? Et l'on peut comprendre que cette plaisanterie devienne une imposture dès lors que le pouvoir en place prend appui sur cette réduction de l'homme à ce qu'il est pour faire taire ce qu'il *veut* être envers et contre tout (5).

La rencontre de la volonté scientifique et de l'expérience humaine n'échappe donc pas à l'illusion qui enveloppe les essais de compréhension idéale du vécu: après tout, le principe d'objectivité qui porte la démarche du psychologue n'est guère plus fondé en nature humaine que le projet d'interprétation de l'homme dans la perspective de ce qu'il doit être, et n'est donc pas. Pestalozzi renvoie finalement dos à dos, comme les deux faces d'une même illusion, sa prétention «idéaliste» à vouloir épuiser la nature humaine «par le haut» et sa prétention «réaliste» à vouloir l'épuiser «par le bas». Comme si, rêveur ou scientifique, l'homme pouvait se hisser jusqu'au point de vue de Dieu: «Je ne puis ni ne dois donc le cacher, confie-t-il à Nicolovius: ma vérité est liée à la fange de ce monde, et donc bien en dessous de la démarche angélique à laquelle la foi et l'amour peuvent élever l'humanité». La double illusion qui, pendant une longue période, a ainsi fait échouer son approche des autres hommes, Pestalozzi la lie en dernière analyse à la méconnaissance de sa propre condition d'*individu intéressé*. Aveuglé par son amour de l'humanité, il n'a pas su prendre la mesure de cette recherche de soi (*Selbstsucht*) qui entachait chacun de ses gestes vers autrui: tel est l'aveu qui ouvre l'exposé autobiographique de la lettre de 1793. Le véritable service de l'autre en tant qu'autre commande désormais que soit prise en compte, jusque dans la façon de le voir, une résistance essentielle au cœur même de l'humaine réalité. Il importe d'admettre désormais que cette réalité ait *son* ordre, indépendamment de tous les rêves, également scientifiques, que je puis nourrir à son endroit. Il importe que la pensée la plus généreuse compte encore et toujours avec un extérieur d'elle-même qui ne soit pas de pure apparence.

Heureuse réalité, qui permet en définitive à l'individu de s'ancrer dans la particularité, et lui garantit ainsi la réalisation d'une liberté qui soit d'abord la sienne. Salutaire réalité encore, qui assure à chacun sa position au centre d'une expérience qui ne peut plus être le

simple terrain d'application des idées d'un autre, fût-il le plus grand des philanthropes. Réalité bénie enfin, qui fait sa place à l'être dont le singulier privilège est des rester en puissance de toutes les idées et de tous les systèmes: l'enfant.

2. Savoir et éducation

Il importe en effet de saisir que l'enjeu philosophique du débat dont fait état la lettre de 1793, c'est l'homme en devenir, ou plus exactement: la possibilité qu'il a désormais d'orienter son propre devenir. Lorsque Pestalozzi ne veut plus voir dans le christianisme que «la plus pure et la plus noble modification de la doctrine de l'élévation de l'esprit au-dessus de la chair», il veut signifier par là leur congé à toutes les formes de compréhension de l'homme qui se sont régulièrement établies, au fil de l'histoire, en fixant sa notion dans un ciel ontologique. Une contradiction qui devient pratiquement insoutenable lorsqu'on prétend contenir dans l'Idée de Liberté une nature humaine qui se libère en réalité: le maître du Neuhof en a fait l'amère expérience, et les révolutionnaires français continuent à vérifier les conséquences désastreuses d'une façon de comprendre l'intérêt du peuple à travers l'idée qu'ils s'en font.

L'homme doit être désormais saisi comme une possibilité essentielle, appelée à se réaliser tout à la fois à partir de ce qu'il est et de ce qu'il doit être, mais sans qu'aucun *cosmos*, réel ou idéal, ne puisse plus répondre *a priori* de cette possibilité. L'homme n'est plus ce qu'il est purement et simplement selon la nature, ni non plus ce qu'on a pu croire qu'il devait être selon une surnature: il est désormais, dans son essence, *pouvoir de se construire* son humanité tout à la fois par rapport à ce qu'il est et dans la perspective de ce qu'il doit être. C'est ce que résume la phrase-clef des *Recherches* de 1797, qui ne pose la contradiction entre le déterminisme de l'homme («les circonstances font l'homme») et sa volonté de le surmonter absolument («l'homme fait les circonstances»), que pour la dépasser en reconnaissant à chacun «la force d'orienter diversement les circonstances selon la volonté». Mélange de hasard et de liberté, tel est assurément notre lot sur cette terre, mais la distance à jamais creusée entre l'être-là de l'homme et le sens qu'il n'a jamais renoncé à se donner libre à son tour, en chacun des intéressés, la force de «se faire», selon la formule chère au texte de 1797, «une œuvre de soi-même».

L'enfant est sans conteste celui qui tire le plus grand bénéfice de cette nouvelle façon pour l'homme de se comprendre lui-même. Traditionnellement – et la tradition inclut ici Rousseau – rejeté aux limites de la réalité et de l'idéalité humaine, enfant-rien qu'on oubliait de voir et enfant-tout qu'on sacralisait brusquement dans l'innocence et la pureté, porteur bienveillant en même temps qu'instrument docile des désirs humains inassouvis, il prend désormais réalité au point de rencontre de ce qu'est l'homme et de ce qu'il est appelé à être, mais n'est pas. La force de sa position, qui fut sa faiblesse insigne durant des siècles, est qu'il se présente comme un être dont la nature est essentiellement de devenir. Il est bien désormais l'autre de l'adulte: *adolescens* (6).

L'éducation s'impose dans le même temps à l'homme comme un devoir auquel il ne peut échapper. Le devenir de l'enfant, loin d'être en effet sa propre fin, n'est là que pour produire, à la faveur du choc renouvelé entre son désir naturel et la volonté sociale qu'il rencontre, la force autonome. Celle-ci n'est pas un simple produit de la nature, encore qu'elle s'enracine en elle, mais le résultat d'une conquête de l'homme sur lui-même et sur son insatisfaction essentielle d'individu vivant en société. Il s'ensuit que l'éducateur ne peut se satisfaire ni de laisser la nature aller son libre cours, en se contentant d'accompagner le mouvement, ni de brandir simplement devant elle les exigences sociales, encore moins, comme Pestalozzi l'avait fait avec son fils Jakob, de sauter d'une attitude dans l'autre.

C'est au contraire la tâche de l'éducation de maîtriser, en connaissance de cause et de fin, le conflit ouvert entre le désir particulier et sa réalisation sociale, dans le but de lui faire produire ce que la seule nature ne peut désormais produire. Par l'éducation, l'humanité est décidément appelée à se faire «une œuvre de soi-même»: «La nature a fait toute son œuvre: à toi de faire maintenant la tienne!».

Désormais en mesure de se comprendre elle-même, l'éducation peut se constituer en un *savoir*. Il ne s'agira pas essentiellement d'un savoir concernant ce qu'est l'enfant dans sa nature individuelle et sociale, encore qu'il soit indispensable de connaître cet état de fait par rapport auquel l'homme est appelé à développer sa volonté de sens, un état de fait qui peut même, dans certains cas pathologiques, imposer une limite infranchissable à cette volonté (ce sera le destin dramatique de Jakob). Le savoir de l'éducation n'acceptera de prendre en compte le fait humain et les sciences qui prétendent le comprendre, que pour les situer à leur tour dans la perspective du pouvoir qu'a l'homme sur sa propre nature, du sens qu'il veut et peut se donner indépendamment de ce qu'il est. C'est-à-dire que le savoir en question doit nécessairement s'ouvrir sur une *philosophie de l'éducation*.

Mais en introduisant, ou en réintroduisant ainsi l'éducation dans le champ de la philosophie, Pestalozzi pose à cette dernière une exigence de taille. Il est en effet hors de question pour lui de remettre en selle le vieux discours théorique qui a fait les beaux jours de l'humanisme platonico-chrétien et de ses avatars philosophiques. Maintenant qu'il a pris la mesure intéressée de la vérité et du droit, son aversion est plus forte que jamais à l'égard des produits d'une pensée qui s'obstine dans l'inconscience de sa situation historique. Si les *Recherches* prétendent bien traiter de l'homme en général, leur auteur veut d'entrée pouvoir continuer à dire «je» et à tout interpréter du point de vue de son expérience vécue. Ce qui lui importe, c'est de développer un discours qui soit en cohérence avec ce qu'il veut au fond, à savoir le libre développement de la force autonome, et il sait trop, pour avoir longtemps discuté avec Fichte, qu'en laissant dire que l'homme est en son essence liberté, il lui fournit l'excuse ultime qui le dispense de *se faire libre*. Nul n'échappe au devoir de faire aussi de la liberté «une œuvre de soi-même»: la philosophie reste affaire de responsabilité humaine.

Si donc l'éducation doit accéder au rang des savoirs, elle n'a pas à craindre de situer sa cohérence par-delà la prétention positiviste des sciences humaines et la prétention idéaliste du discours philosophique, dans une façon de se nourrir des unes et de l'autre tout en surmontant leur conflit sans issue. Et s'il fallait, envers et contre tout, dire l'axe de cette cohérence, il faudrait, en éducation comme ailleurs, en éducation plus qu'ailleurs, faire signe une nouvelle fois vers la façon dont celui qui sait *use de* son savoir en conscience de cause et de fin, libre qu'il est, ses connaissances entre les mains, de faire naître ou de laisser s'engourdir autour de lui d'autres forces autonomes. Moins qu'aucun autre savant, l'éducateur ne peut échapper à la responsabilité sociale de son savoir.

Et cette responsabilité s'exercera essentiellement dans la manière dont il saura mettre en contact le savoir social constitué avec cette aptitude à savoir qui singularise l'enfant, et favoriser chez lui le processus d'appropriation capable de faire naître et de conforter sa force autonome. Car le savoir n'est là en vérité que pour se laisser réapproprier: produit du rapprochement des hommes entre eux après leur rupture avec la nature, mais premier enjeu de la guerre sans merci qu'ils se livrent les uns contre les autres, et finalement instrument privilégié de la duperie politique, le savoir ne peut échapper au danger de corruption que dans la mesure où il se replace dans la mouvance originelle du désir, de sa rencontre avec le désir d'autrui et de la maîtrise de ce qui en naît – la *connaissance* – non pas au profit du seul plaisir que les intéressés en éprouvent, mais au service de ce que l'homme doit être.

Plus que dans la possession de la connaissance, c'est donc dans la façon dont l'intéressé l'utilise, et d'abord dans la façon dont l'enfant se l'approprie que s'accomplit le sens humain du savoir social: il faudra décidément faire œuvre de pédagogie.

3. Expérimentation et pédagogie

Tout se jouera dans l'expérience: n'est-ce pas au centre de chaque individu et de son existence située qu'est appelée à se développer la force autonome? Et ne continue-t-elle pas à se développer à la mesure du conflit qui ne cesse d'opposer l'intéressé à ses déterminations sociales? Les *Recherches* elles-mêmes ne gardent leur sens de révélateur de l'idéal moral de l'homme que par rapport à l'expérience de son auteur, et elles en appellent constamment à l'expérience du lecteur. De Stans à Yverdon, la Méthode ne sera encore qu'une seule et vaste expérience à la faveur de laquelle chacun, enseignant et enseigné, travaille au développement de l'humanité en soi et autour de soi. L'attachement permanent du processus méthodique à l'expérience sensible (*Anschauung*) constituera également la garantie décisive de la réalisation de son but moral et social: dans l'expérience, l'enfant apprend à connaître *par soi-même*.

L'enracinement sensible de cette expérience ne l'empêche cependant pas de se développer selon une forme raisonnable qui reproduit ponctuellement le mouvement dialectique mis à plat dans les *Recherches*. En réalité, dès le premier instant de son existence, l'enfant est pris dans la rationalité sociale, il est compris par elle. Lorsqu'il renvoie à un état naturel en-deçà de l'état social et à un état de moralité achevée au-delà, sans que l'un et l'autre de ces états-limites puissent être réellement pensés et encore moins connus, Pestalozzi veut, l'imagination aidant, comprendre tout à la fois le fait de l'insatisfaction essentielle de l'homme vivant en société et son sens dans le devoir désormais laissé à chacun de «se faire une œuvre de soi-même». Un processus que la pédagogie garde l'avantage sur les autres sciences humaines de pouvoir favoriser par l'origine.

Une expérimentation pédagogique pourra donc se développer sur la base de ce processus. Mais il importe qu'on en saisisse bien le sens, c'est-à-dire d'abord les limites.

Dans la mesure où l'enfant est compris d'entrée dans la rationalité sociale et qu'il s'accomplit en et par elle, obéissant aux lois générales qui président au développement de la nature humaine, il est tout à fait légitime de chercher à analyser son comportement à la façon des scientifiques, en s'efforçant de vérifier sur lui des hypothèses que la réalité elle-même suggère. C'est en ce sens que pour éduquer les enfants, il importe d'abord, selon le conseil de Rousseau, de bien les connaître.

Mais on oublie le plus souvent que le conseil du Genevois a aussi et avant tout une portée socratique: la connaissance de l'enfant, loin de se réduire à son observation positive, doit fondamentalement prendre en compte son devoir-être, sa liberté, qui n'est pas un autre nom de la nature. C'est ainsi que dans la façon désinvolte, en tout cas non scientifique, dont il présente le développement génétique d'Emile, Rousseau veut sans aucun doute laisser entendre que ce développement n'est encore là que pour que l'intéressé en dispose comme il le veut, à la limite pour que l'individu nommé Rousseau puisse l'imaginer à sa guise. L'ouvrage de 1762 est visiblement présenté et agencé d'une façon telle qu'il fasse signe vers la liberté autonome bien plutôt qu'il en expose la réalisation effective.

Pour préoccupé qu'il soit depuis le début des moyens concrets qui permettent à l'enfant d'accéder à l'autonomie, Pestalozzi reste, dans le fond de sa démarche, fidèle à l'esprit de Rousseau. Certes, dans ses instituts, on observe, on analyse, on remplit des cahiers de notes; des lois sont dégagées, des processus entiers reconstitués, des comptes-rendus publiés; les maîtres, chacun dans leur spécialité, participent à l'élaboration de techniques didacti-

ques, et l'ensemble se préoccupe de systématiser la Méthode. Mais Pestalozzi ne cesse de répéter que ces observations, ces techniques, et la Méthode elle-même ne sont pas des fins en soi, que ce sont au contraire autant de moyens en vue de faire produire quelque chose que ces moyens ne contiennent pas en eux-mêmes, quelque chose que, laissés à leur propre mouvement, ils tendraient même à étouffer: la liberté autonome. Ces observations, ces techniques, la Méthode ne prennent leur sens qu'à l'intérieur d'une visée qui échappe à l'explication par les causes et à la production purement technique, une visée qui, au bout du compte, donne tout son poids spécifique à la démarche pédagogique.

On objectera sans doute ici que la poursuite d'une telle fin entraîne avec elle la négation de la démarche même de la science: celle-ci explique par les causes, alors que le pédagogue travaillerait dans la perspective d'une fin qui, à la limite, se moque des causes. Mais c'est là que Pestalozzi répondrait que le seul terrain de réalisation effective de la liberté autonome, c'est encore et toujours la réalité humaine de fait, ce que l'homme est, avant même qu'on se mette à rêver de ce qu'il pourrait être. Et Pestalozzi sait, depuis le Neuhof, ce qu'il en coûte de rêver d'humanité en oubliant ce que les hommes sont en fait.

Il demeure que la position du pédagogue, ainsi appelé à travailler tout à la fois sur le monde des causes et sur celui des fins, ne laissera pas d'être inconfortable, et dans tous les cas insupportable pour celui qui cherche obstinément son modèle du côté des sciences et des techniques. S'il y a bien une cohérence à l'œuvre dans la relation pédagogique, cette cohérence inclut la liberté que garde l'intéressé de la faire sienne ou non: le pédagogue doit prendre en compte à tout instant le pouvoir qu'a l'enfant de refuser l'évidence mathématique.

S'il fallait illustrer la forme d'expérimentation que ces principes devaient inspirer dans la pratique, on pourrait prendre l'exemple de l'apprentissage du langage, dont Pestalozzi, en homme tourmenté depuis l'origine par le mot, s'est plus particulièrement préoccupé dans ses instituts. C'est ainsi qu'on le voit s'efforcer de retrouver dans leur continuité sans faille les étapes du développement du langage chez l'enfant, depuis les premiers sons articulés jusqu'à la maîtrise la plus achevée de l'expression logique qui assure à l'homme tout à la fois sa domination sur la nature, sa position dans la société et l'accès à la conscience du *je*: «Il est muet, c'est un animal. Il parle, c'est devenu un homme».

Mais l'analyse ontogénétique du langage ne rend pas compte de ce fait que l'enfant parle avant même qu'il ait conscience de le faire selon les structures, et surtout de cet autre fait qu'il *veut* parler, que son langage, loin de se réduire à ce qui est exprimé, renvoie à une intention qui le dépasse infiniment: par le langage, l'homme veut essentiellement substituer au monde achevé de la nature, où le mot n'a aucun sens, un monde du sens humain achevé qui assure à chacun la pleine possession de sa personnalité autonome. Mais, dans la mesure où l'homme développe son existence entre ces deux extrémités, son langage manifeste de la façon la plus forte l'ambivalence de sa position: produit de la nature et de son mécanisme, il véhicule dans le même temps la volonté proprement humaine d'accéder à un monde du sens pleinement accompli qui dispense désormais de «parler de . . .». Une ambivalence du langage qui, en dernière analyse, définit l'homme, à mi-chemin entre l'animal et Dieu, comme un être *capable de parler*.

Il s'ensuit que la pédagogie de cette aptitude, comme de toutes les autres qui caractérisent l'homme, ne peut se limiter à en favoriser le seul développement mécanique. Il importe que soient mis en œuvre *par ailleurs*, et de façon tout à fait explicite, des moyens qui alimentent la prise de possession par l'enfant de son propre langage et brisent systématiquement le formalisme de la démarche ontogénétique. C'est ainsi que Pestalozzi réclamera un enracinement permanent de l'apprentissage du langage dans l'expérience vécue des en-

fants, la seule capable de protéger le parler de la fatale abstraction; on le voit encore investir le langage de la dimension imaginaire, et organiser ses exercices d'une façon telle que les intéressés puissent prendre le relais du manuel . . . Là comme ailleurs, le pédagogue n'est attentif à la progression harmonieuse de l'apprentissage que dans la mesure où cette progression est elle-même génératrice de mouvement autonome. Et Pestalozzi sait que le *par soi-même*, loin d'être dans le prolongement direct de l'*en soi* de la nature, s'établit jusqu'à un certain point en rupture avec elle.

On comprend que cette rupture ne puisse être dite et qu'il n'en soit pas donné raison, ce qui serait une façon de la nier pratiquement. Elle peut être tout au plus suggérée à la faveur d'un certain agencement des instruments pédagogiques s'articulant autour d'une contradiction fondamentale que le lecteur-pédagogue ne peut se dispenser de penser par rapport à ce que *veut* Pestalozzi depuis l'origine. Une rupture qui ne peut être, en vérité qu'*agie*: elle constitue, à ce titre, la meilleure chance de l'action pédagogique, de la pédagogie comme action.

4. Le principe pestalozzien

Nous en arrivons ainsi au principe qui structure tout le développement du *Chant du Cygne*, ce grand texte que l'on peut considérer comme le testament pédagogique de Pestalozzi: la formation élémentaire ne garde son sens que dans la mesure où est reconnue une *différence essentielle* entre les lois générales de développement des forces fondamentales de l'homme et les moyens de leur application particulière. Il y a, d'une part, les lois qui s'efforcent d'expliquer le comportement de l'enfant en général dans ses différentes dimensions, psychologique, sociologique, etc.; il y a, par ailleurs, l'application de ces lois dans le concret des situations et compte tenu de la singularité des individus; mais le sens même de l'action pédagogique commande qu'il n'existe aucun pont naturel de l'un à l'autre univers, et que l'éducation ne se réduise donc pas à l'application pure et simple à l'enfant des lois établies par les sciences humaines.

Il est sans doute intéressant de savoir que le texte de 1826 est lui-même le fruit tardif d'une vaste controverse qui s'est développée à Yverdon et a fini par précipiter l'institut dans la ruine. Préoccupé de systématiser sa pratique éducative en vue de la rendre plus accessible au public intéressé, Pestalozzi avait cru trouver en Niederer le Platon du Socrate de la pédagogie qu'il ne parvenait pas à cesser d'être. Mais l'incurable praticien ne devait pas tarder à observer que la théorie élaborée par Niederer, bien qu'elle mît au sommet l'Esprit, la Vie et la Liberté, autant d'Idées chères au cœur de Pestalozzi, s'établissait en réalité au détriment de la mise en œuvre effective de la liberté chez les intéressés. On se figure une nouvelle fois être en possession du discours divin sur le sens de l'éducation, qui finit régulièrement par transformer l'enfant en instrument docile de projets étrangers à ce qu'il veut au fond. Pestalozzi préférera saborder son prestigieux institut plutôt que de le livrer à un nouveau *savoir* aristocratique, fût-il inspiré par la Liberté, ce qui se veut un instrument de *pouvoir* mis à la disposition du plus humble des hommes du peuple.

Encore par-delà la mort de Pestalozzi, Niederer ne cessera de dénoncer comme une erreur fatale, à rapprocher de son manque de sens religieux (!), son refus de boucler l'univers d'Yverdon par un savoir ultime qui rendrait enfin compte du sens de toute l'entreprise. Mais Pestalozzi avait de bonnes raisons de ne pas suivre son collaborateur sur ces sommets.

Et la première d'entre elles: si ce que je pense en général de l'homme, même sous l'égide de la liberté, recouvre en réalité ce qu'il est en fait, dans le concret de sa situation, alors l'action humaine en elle-même, et plus particulièrement l'action pédagogique, en devient

insensée. En effet, pour que mon action sur autrui soit effectivement génératrice de liberté, il importe que les jeux ne soient pas faits au fond de la nature ni réglés d'entrée dans un discours: il faut que l'intéressé puisse rester en mesure de pouvoir se déterminer absolument par rapport à ce que je ne puis que lui proposer, à commencer par cette façon de le voir, cette manière de le comprendre, qui n'est jamais d'ailleurs, objectivement parlant, qu'un point de vue arbitrairement pris sur lui parmi d'autres possibles. Et ce problème prend toute son acuité lorsqu'on est en présence d'un être dont la nature est d'être en puissance de toutes les compréhensions, disposé à toutes les justifier en se pliant à toutes: l'enfant.

C'est ici que l'action, avec toute la charge d'incertitude et toute la part d'aventure qu'elle inclut, prend toute sa place originale. Elle est la seule à pouvoir mettre en œuvre des moyens qui, par-delà les plus nobles discours sur l'homme, enracinent effectivement la liberté en chacun. Elle seule est en mesure de dégager l'homme de ses rêves d'humanité en même temps que de son enlèvement dans les égoïsmes particuliers, pour le mettre sur le chemin d'un universel social qui ne cesse pas d'être celui de chacun des intéressés. Pour avoir oublié cette dimension de l'action, Niederer n'a fait qu'universaliser indûment son opinion d'individu situé, et la pratique d'Yverdon ne pouvait plus être, sous sa direction éclairée, que le terrain d'application de son point de vue, bien sûr scientifiquement et philosophiquement fondé.

Pestalozzi parvient ainsi à donner toute sa dimension à l'expérience pédagogique, au point de rencontre de l'idée, de la réalité située des intéressés et de l'action. Il réclame qu'à l'exemple de sa chère triade – tête, cœur, main –, ces trois points de vue soient constamment distingués au centre d'un processus qui ne cesse pourtant de les unir: que l'un de ces pôles engloutisse les deux autres, et l'éducation perd son sens comme moteur du devenir humain.

Pestalozzi fait signe, dans le même temps, vers un modèle d'expérimentation pédagogique qu'il resterait à développer dans toutes ses implications et en restant attentif à ses exigences fondamentales. Ces pages se voulaient un premier pas dans cette direction.

Les temps sont-ils mûrs pour qu'on entende à nouveau le pédagogue d'Yverdon? On peut l'espérer. On a même des raisons de le croire.

Pestalozzi und das pädagogische Experimentieren

Pestalozzi möchte nicht die Freiheitsrede wiederum halten, indem er die Freiheit wiederum in seinem Tun vernichtet. Er weiss, vom Neuhof her, wieviel es kostet, die Freiheit irgendwie in die menschliche Wirklichkeit einzwingen zu wollen, ohne den Erstinteressierten freie Hand zu lassen, sich davon eine Erfahrung zu machen. Wenn aber eine solche Erfahrung im erneuerten Universum der Nachforschungen Platz findet, dann handelt es sich noch darum, ein Tun einzurichten, das den Zugang des Einzelnen zum freimachenden Wissen anbahnt, indem es ihm gleichzeitig die Werkzeuge zu dessen autonomen Beherrschung in die Hände gibt. So wird ein pädagogisches Experimentieren möglich, das sich aber mit Sach- und Zielkenntnis über das wissenschaftlich-technische Muster hinwegsetzt, ohne jedoch in die Ohnmacht der philosophischen Theoria wiederum zu versinken.

Pestalozzi and the Educational Research

Pestalozzi doesn't mean to speak about freedom while deliberately destroying it in his action. He has known, since his Neuhof adventure, what it costs to force freedom into human reality in one way or other, without letting those who are interested in the first place enjoy the ele-

mentary liberty to make their own experience of it. And when such a self-experience is made possible in the new philosophy of the Researches, it is still necessary to find out a methodical way that will enable people to have access to a knowledge that will liberate them, while giving them the instruments of their autonomy. So a pedagogical experiment can be made, but provided it is different from the model of sciences and technics, without for all that relapsing into the impotence of philosophical theory.

NOTES

- (1) «Voir naître paix et bonheur de l'obéissance et de l'ordre, voilà l'éducation à la vie en société» (13 février). – «Son égoïsme est fort et se manifeste violemment. J'ai employé aujourd'hui quelques punitions contre cela. Il alla si loin qu'il voulut même avoir un morceau de sucre non pas de ma bouche, mais de ma main, et qu'il entra dans un violent accès de colère lorsque je lui retins les deux mains et m'approchai de sa bouche avec le morceau de sucre: je le mangeai froidement» (15 février), *Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils Jakob*, P. S. W., I, 121 et 125.
- (2) C'est le lot de toutes les pédagogies «idéologiques»: les écoles de Hambourg, Summerhill, les expériences de non-directivité.
- (3) «C'est ainsi, mon cher, que je demeurai un moment silencieux au milieu du marais dans lequel j'étais tombé (avec l'échec du Neuhof). C'est alors que la pression de cette situation et les expériences que j'y faisais quotidiennement développèrent en moi un intérêt presque passionné à éclairer l'ordre qu'a la fange de ce monde dans laquelle je me trouvais enfoncé, et à mettre en lumière la façon dont l'homme pourrait s'y frayer un chemin sans s'y laisser engloutir comme moi. Ce point de vue, limité selon mon propre sentiment, devint désormais le seul pour lequel j'éprouvai au plus profond de moi un intérêt puissant, vif et ininterrompu . . .» (P. S. B., III, 300).
- (4) *A propos des paysans*, P. S. W., VIII, 47, ss.
- (5) C'est le problème des pédagogies «scientifiques»: Montessori, Decroly, Piaget.
- (6) Ce n'est pas un mince paradoxe que d'observer comment l'enfant ne prend réalité dans l'univers de Pestalozzi que dès l'instant où lui est reconnue sa participation à une corruption essentielle de la nature humaine: il n'a de chance de se rendre autonome que dans la mesure où il dispose du droit de faire le mal (cf. notre article paru dans les *Mélanges de Science Religieuse* en mars 1980: «Le problème du mal dans la pensée pédagogique de Pestalozzi»).