

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 1: Denk-mal Pestalozzi

Artikel: Pestalozzi et l'invention de la grandeur pédagogique

Autor: Hameline, Daniel

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786122>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 08.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Pestalozzi et l'invention de la grandeur pédagogique

Daniel Hameline

*Les «grands pédagogues» constituent une difficulté pour l'histoire et pour la pensée de l'éducation, si leur fonction, dans le discours, est de fournir à ce dernier des «figures». Celles-ci, indispensables à l'image que les groupes humains se donnent de leur passé, sont objet de légende comme par nécessité de fonction. En même temps, en vertu de la même nécessité, il leur est demandé d'attester que le patrimoine sur lequel repose notre identité présente a quelque chose d'authentique. La figure de Pestalozzi occupe, dans ce panorama, une place réputée fondatrice. Cette «réputation» a-t-elle varié dans ses attendus? Du 150^e anniversaire au 250^e on repère des constantes mais aussi des relectures de la «grandeur» de Pestalozzi. A la lumière des *Economies de la grandeur* de Boltanski et Thévenot (1987), l'auteur tente de situer le cas Pestalozzi et sa lecture contemporaine, en comparant la «grandeur d'inspiration» qui semble qualifier sa figure, aux autres «grandeurs» qui sont susceptibles de caractériser d'autres «grands pédagogues».*

Alors qu'elle constitue un champ de recherches aux dimensions limitées et à l'audience encore confidentielle, l'histoire de l'école et de la pédagogie est loin de présenter un visage homogène. P. Caspard, dans son précieux article «Histoire de l'éducation» du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994) insiste sur les héritages qui imposent leurs traditions fort divergentes. Il rappelle qu'il est coutumier de distinguer, pour les opposer le plus souvent, l'histoire de la pédagogie par les pédagogues et l'histoire de l'éducation par les historiens. La première, aux yeux des seconds, ne mérite d'être reconnue comme une pratique vraiment historique que sous bénéfice d'un inventaire particulièrement soupçonneux.

§ 1. Les pédagogues et l'histoire par les grandes figures

Il faut bien reconnaître que le risque constant de l'histoire de la pédagogie par les pédagogues est de prolonger, dans la lignée de Gabriel Compayré en France (1979) ou de François Guex en Suisse romande (1906), ce genre bien spécial que constitue l'«histoire critique des doctrines». Par dessus les époques et dans une grande méconnaissance des contextes, on fait dialoguer entre eux les penseurs de l'éducation et on distribue, sans vergogne, sur leurs «idées», l'éloge et le blâme au nom des croyances du moment, consacrées naïvement en fin mot progressiste de l'histoire.

Le danger est considérable. On n'en disconvient pas. Une «histoire des idées pédagogiques» a vite fait de n'être que surenchère de discours sur le discours, si elle n'est pas constamment rééquilibrée par le «lestage» d'une recherche archivistique, besogneuse et «fouisseuse» par définition, aux horizons bornés certes, mais capable de falsifier avec méthode les conjectures trop facilement déployées. *Faire l'histoire de l'éducation par les figures de ceux et celles qui l'ont pensée demeure une entreprise à risque.*

La contestation est, si l'on peut dire, d'abord d'ordre «technique»: que l'objet produit ne soit pas conforme, en définitive, à l'objet annoncé. Mais l'histoire par le défilé, aimablement ou polémiquement dialectique, des penseurs et des praticiens, connût d'autres remises en cause, politiques celles-là.

L'ébranlement culturel et intellectuel dont les «événements» de 1968 constituèrent la manifestation visible eût pour effet immédiat de persuader les acteurs de deux «vérités»: la tradition est rompue, le «collectif» prédomine.

Faire l'histoire et non la célébrer

Et d'abord le moment présent était à vivre intensément, parce qu'il était révolutionnaire, qu'il proclamait l'«insignifiance» du passé et rendait caduc, voire suspect, tout intérêt pour ce dernier. Illustrons ce propos au risque de l'anecdote, et donnons sans vergogne à notre récit un tour quasi-légendaire. Peut-être est-ce le seul moyen de rendre «signifiant» ce qui est devenu un passé, à la fois si proche et si lointain...

On raconte qu'en ce temps-là, à Genève, sollicité de donner congé aux étudiants à l'occasion du centenaire d'Edouard Claparède (1971), ce psychologue qui fonda en 1912 l'Institut Jean-Jacques Rousseau, le directeur de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation, homme d'action s'il en fût et intellectuel de grand prestige, aurait fait, à qui lui demandait cette faveur, une réplique pleine de panache: «moi, l'histoire, je ne la célèbre pas, je la fais». On peut s'interroger sur ce que l'auteur de cette réponse en penserait aujourd'hui...

Mais force est de constater qu'au cours des années septante, l'enseignement de l'histoire de l'éducation périlait dans ce haut lieu pédagogique, y compris l'enseignement de l'histoire locale en dépit de la particularité singulière qu'elle a, à Genève, de se confondre avec l'histoire internationale. Quand, en 1979,

parisien invité sur les bords du Léman, je proposai de célébrer le centenaire de la naissance d'Adolphe Ferrière, cet autre «grand» pédagogue genevois, le président en exercice de la Section des sciences de l'éducation, non moins éminent que son prédécesseur, m'interrogea: «Ferrière, c'est quoi?»

Il y avait de l'ignorance chez cet intellectuel. De l'insouciance aussi, à l'égard des racines. Mais l'époque était peu encline à écrire l'histoire par une reconstitution trop facilement généalogique des grandes individualités, fussent-elles exceptionnelles. Une double conviction dominait dans les cercles intellectuels: ce sont les masses qui «font l'histoire»; ce sont les anonymes qui sont intéressants.

Les masses font l'histoire

La sentence selon laquelle les masses font l'histoire affiche un mixte qu'on peut juger aujourd'hui troublant. Elle fait du volontarisme libertaire d'une «élite avancée» le moteur, mystérieusement collectif, de toute initiative émancipatrice. Elle réclame, en même temps, une soumission ardente aux nécessités inscrites dans le cours matérialiste des choses. Un marxisme plus ou moins explicite était présent à l'horizon de cette croyance.

Quelques esprits mal tournés évoquaient bien sûr l'étonnante capacité qu'avait montré ce collectivisme à susciter le culte des grands hommes. On s'efforçait, en réponse, de tenir ce penchant pour un regrettable dévoiement de la marche du monde. Une meilleure logique aurait dû alors conduire les plus avisés à conclure que la tyrannie d'un seul peut faire échec non seulement à l'action et à la pensée de tous, mais aux déterminations inscrites dans la dialectique même des nécessités infrastructurelles, ce qui accomplit la perte même de la théorie. François Furet (1994) a récemment analysé ce surprenant refus de voir ce qui crevait pourtant les yeux.

L'anonymat des simples

Mais l'époque était tout aussi propice à la célébration de l'anonymat, à la promotion, – qui ne manquait pas d'équité mais pas non plus de romantisme –, des «obscur», des «petits», des «sans grades», si l'on veut ici parodier Edmond Rostand¹. Ce fut le temps où l'on s'efforça de montrer qu'une culture, ce sont les choses quotidiennes, l'initiative démultipliée et conjuguée des «simples» (cf. De Certeau, 1974, 1980). Les intellectuels, même s'ils restaient entre eux, pratiquant entre initiés les mœurs de la Rive gauche, se faisaient les chantres de Belleville ou de Ménilmontant en même temps qu'ils se mobilisaient pour les ruralités en péril.

Snyders, Sartre et le petit Dupont

Parmi les résistants à cet encanaillement tout relatif des élites, on comptait le plus marxiste de tous les pédagogues de ce moment si riche en paradoxes.

Georges Snyders (cf. 1971, 1973), *au nom même du respect du peuple*² ne consentait pas, comme il disait, à ce que la pensée du «petit Dupont» quand ce dernier la présentait, avec la complaisance du maître et des élèves, en classe de philosophie, pût être jugée à l'égal de celle de Sartre.

Pour Snyders, la seule formation qui comptait était de se confronter aux *grands* textes et aux *grandes* pensées, celles qu'on enseigne parce qu'elles constituent le patrimoine commun auquel tous ont droit. Ses détracteurs – et j'en étais, à l'époque, car il se montrait particulièrement acide à l'égard de mes penchants d'alors pour l'attitude non-directive (Hameline et Dardelin, 1967, 1977) – avaient beau jeu de lui reprocher sa conception aristocratique de la connaissance, et sa hiérarchie des «petits» et des «grands». Nul doute que, pour Snyders, il y eût de «grands pédagogues».

L'histoire différentielle des cultures

Mais, écouté des instituteurs, Snyders était bien seul parmi les intellectuels progressistes. En réalité, le retour d'intérêt pour l'histoire, chez les gens cultivés, se fit, pour une grande part, au cours des années septante et huitante, à travers un interculturelisme, mu souvent par la mauvaise conscience de leur ethnocentrisme qu'éprouvaient maints intellectuels civilisés urbains (cf. *SSED*, 1976). Reconnaître l'altérité de l'autre, en ses différences réputées fondatrices d'identité, conduisait à «honorer» des groupes sociaux, à reconstituer l'histoire des cultures «culturelles» et de leurs traditions collectives, au dépens de la culture «cultivée» et de ses «grands hommes». En même temps qu'ethnoso-cologues investigateurs (ce qui ne va pas sans restaurer, au nom de la science, quelque regard surplombant), on se faisait vengeurs du pauvre et de l'opprimé (ce qui ne va pas sans quelque prise de parti où la science socio-historique ne retrouve pas ses marques sauf à avouer qu'elle est partielle par essence).

Mais ce mouvement n'était pas que superficiel ou mondain. Il rejoignait, par certains côtés, les penchants des professionnels de l'histoire (cf. Le Goff et Nora 1974): remise en cause de la portée scientifique de la «biographie», critique de l'histoire par les hommes illustres et les grands capitaines, étude de «moments» dont la présence du «grand homme» est plus le symbole que l'explication causale, insistance sur l'amplitude et la longue durée, élargissement des «foyers» de culture aux limites des «aires» culturelles, prise en compte quantitative des «faits anodins» en vue de l'explication des «événements marquants», etc.

A chacun sa propre histoire

Un renouvellement inattendu de l'approche biographique se ferait ainsi sans les «grands hommes», voire contre eux. On l'instaurerait à titre de récit promotionnaire, émancipateur et formateur dont *qui que ce soit*, à titre honorable de *quidam*, peut s'ériger en auteur légitime. Le courant des «histoires de vie» (cf. Dominicé, 1990; Josso, 1991; Pineau et Le Grand, 1993) ne paraît pas sépa-

nable, en ses débuts, de ce mouvement intellectuel et social qui a fortement concouru à l'abaissement de l'histoire par les grands personnages. Parodions: si tout le monde il n'est ni beau ni gentil, tout le monde il est grand personnage.

Mais, en même temps, ce mouvement est l'une des manifestations, parmi cent autres, d'une reprise d'intérêt: une nouvelle attention au «singulier» dans l'anonymat du pluriel. Et, sur ce point, autant symptôme que cause, ce courant est porteur des postulations individualistes qui marquent l'époque (cf. v.g. Lasch, 1979; Mendel, 1983; Dumont, 1983). Les masses font l'histoire, certes, mais parce qu'elles sont «constituées» d'individualités en quête du jeu complexe de l'appartenance et de l'émancipation.

Acteurs et facteurs

Ainsi tout le monde, il est grand; tout le monde, il est personnage. Mais, de cet aphorisme si sympathique, il convient sans doute de tirer deux corollaires, certes marqués de conjectures.

D'une part, l'histoire est autant affaire des «acteurs» que des «facteurs»³. En ce qui concerne l'histoire singulière, nous disent les praticiens d'histoire de vie (cf. Dominicé, 1990: 131) cela désormais va de soi. Et l'acteur est même, de son action, le «connaisseur» le plus légitime, au double sens du mot: c'est lui qui «sait» le mieux, c'est lui qui «a à en connaître», c'est-à-dire qui, juridiquement, détient le droit le mieux établi sur le discours dont il est le sujet.

Pour l'histoire plurielle, en va-t-il de même? Il semble que notre époque ait à se penser au sein d'une contradiction vive où l'on peut percevoir, selon l'angle de vue, son risque et sa chance. Ainsi, d'une part, une conviction s'ancre jour après jour, au milieu de redistributions insoupçonnées des forces, que ce qui advient est attribuable à un jeu aveugle de «puissances» désormais sans visage humain et dont le contrôle par les personnes et les groupes devient chaque jour plus problématique.

D'autre part, les «vedettes» des médias relaient, pour le meilleur et pour le pire, les héros, les sages et les saints dont on nous peuplait nos livres de morale. Une «star» s'invente toujours, certes. Un «grand homme» aussi. Mais «invention» est ici, indissociablement, érection de la statue, qui se fige en fiction, dans le mouvement même où «on» la dresse, et conviction certaine qu'elle bouge, qu'elle parle et qu'elle est «animée». «Animée» et «animante»: l'affaire est effectivement d'«animation». Mais ce terme est bien ambigu, on le sait. Ce peut n'être que le dessin qui est «animé», comme se déplacent les pantins. Et le spectacle de la société (cf. Lipovetski, 1983: 28) peut conduire à l'usage d'un terme aussi dépourvu d'aménité quand on voit les «vedettes de l'info» contraintes d'aligner leurs attitudes et leurs conduites sur celles des «guignols» du même nom qui sont censés donner à rire de leurs seuls travers.

Mais, dans le même temps, la médiatisation de ce qui arrive redonne aux «personnages» des «rôles» *que leur fiction même «assigne» pour ainsi dire à la réalité*, c'est-à-dire à manifester les personnes et leurs intentions co-actives.

Lecture mythique obligée

On peut alors prendre le parti inverse, et, parlant d'*animation*, penser qu'il ne peut pas ne pas y avoir de l'*âme* quand se confectionne de la grandeur, même sujette à la dérision. On entendra par «âme», ce mixte étonnant de volatilité et de constance, qui assume, au sein des choses humaines, à quelque échelle qu'on les prenne, la contradiction fondatrice qu'il n'est de changement durable que de ce qui conserve et qu'il n'y a de conservation opportune que de ce qui change.

Ce qui advient n'aurait alors d'intérêt que parce que s'y effectuerait, à travers la «figuralisation» même des acteurs, le passage d'un souffle. On entendrait par là ce presque-rien-quasi-expirant qui resurgit toujours là où on ne l'attend pas dont certain(e)s sont, plus que d'autres, à de certains moments, les «expirateurs», si l'on me permet ce terme aux résonnances étranges. Furter (1995: 50–56) a montré comment notre culture a construit son mythe de la formation autour de la réitération quasi-ritualisée et naturalisée de la «mort du maître», dont la mort de Socrate instaure la procession «historique» et «légendaire». Cette mort rend libres les disciples tout en les invitant à faire mémoire. Et ainsi, de maître en maître, va le souffle des «expirateurs». Lecture mythique. Lecture religieuse? Lecture «spiritualiste»? Certes. Et alors?

On est là, tout aussi bien, devant une «philosophie de l'histoire», avec ce que cela signifie de détestable pour les esprits positifs. Et, «positifs», tous ont à s'efforcer de l'être, si le discernement demeure la valeur-clé de qui veut faire le vrai. Mais c'était philosophie de l'histoire que la longue tradition incarnée par Plutarque (50?–125?) (cf. 1951), présente jusque dans les lectures de Montaigne et de Rousseau: les vies des hommes illustres sont les seuls récits exemplaires pour qui fait de la *gloire*, c'est-à-dire de l'estime publique offerte et acceptée jusque sur le parvis des dieux, le signe d'une destinée accomplie. Et c'est, tout autant, philosophie de l'histoire que la réécriture au profit des anodins.

Le groupe humain et ses grandes figures

L'esprit positif doit alors se souvenir qu'un groupe humain ne *s'identifie* que par les héros en lesquels il croit et dont les aventures, de toutes les manières, se récapitulent toujours en la rencontre agonistique entre une destinée, où *éleuthéria* trouve ses échappées belles, et un destin, où *anankè* fait loi. Rencontre à tout coup mythique; mais, sans mythes, l'humain n'est-il pas perdu comme tel? Et la formation des humains les uns par les autres n'est-elle pas la carrière même offerte au *muthos* qui constitue le «déjà-là» et le «longtemps-après» de tout logos (cf. Obin, 1995: 11 ss.)? «Le rejeton fragile issu de l'union de l'histoire et de la fiction, écrit Paul Ricoeur (1985: 355) c'est l'assignation à un individu ou à une communauté d'une identité spécifique qu'on peut appeler leur *identité narrative*... Dire l'identité, c'est répondre à la question *qui* a fait telle action... Il est d'abord répondu à cette question en nommant quelqu'un, c'est-à-dire en le désignant par un nom propre».

Mais l'ipséité ainsi conférée par le récit à l'acteur de l'histoire ne risque-t-elle pas de faire tort à l'ipséité de ceux qui, par commémoration, vont participer de ce récit en magnifiant le héros par son nom? Faut-il alors se résoudre à l'équivoque de *l'adhésion*? Nous héritons des Lumières la capacité et le devoir d'en suspecter la démarche. *Sapere aude*, «ose penser par toi-même»: tel est le conseil que donne Kant à qui lui demande de répondre à la question «qu'est-ce que les Lumières?» (1784; cf. Deprun, 1981: 272). «Il n'y a que le sots et les huîtres qui adhèrent», commente cruellement Alain, en rationaliste impénitent, faisant de la résistance des esprits aux pressions de la pensée commune l'essence même de l'humanité dans les humains (cf. 1956).

Comment, en effet, ne pas mesurer le risque quasi-fatal de voir le jugement singulier s'aliéner dans l'appartenance collective? Mais, en même temps, comment ne pas reconnaître à quiconque la liberté d'«appartenir» si bon lui semble?

Condorcet contre Robespierre

Prenons un exemple historique qui sert aujourd'hui de référence en nos débats sur l'éducation. Face à la réquisition des convives et à l'enthousiasme ordonné de la fête révolutionnaire selon Robespierre et les siens, on nous donne à voir la solitude penseuse de Condorcet, qui se paie au prix de la disparition volontaire du penseur comme acte ultime de sa pensée...

Mais, précisément, voici deux *figures*. Est-on soucieux de contrer les figures «fédératives» des passions collectives «éducationnistes»? Qu'elles soient révolutionnaires ou réactionnaires, elles sont despotiques toujours. Robespierre en est si parfaitement illustratif... Reste à «fabriquer», en contre-figure, un Condorcet sublime, magnifié, mythifié, surévalué en précurseur, invocation désormais obligée des controverses contemporaines sur l'école (cf. Nique et Lelièvre, 1993; cf. Hameline, 1994). Le jugement droit gagne certes à fréquenter Condorcet. Il s'en trouve conforté dans sa propre rectitude. Mais faut-il que ce soit au prix de la canonisation d'un nouveau saint sur les autels de la Raison⁴?

Figure de Pestalozzi

Et, en l'occurrence, pourquoi pas plutôt alors revenir à Pestalozzi? S'il faut retenir un «grand pédagogue» de cette période agitée, pourquoi ne pas confirmer le jugement des fondateurs de nos systèmes d'instruction publique qui, dans un bel ensemble, placèrent ces institutions, à la fin du XIX^e siècle, sous l'égide de l'homme de Stans (de préférence, d'ailleurs, à l'homme d'Yverdon) (cf. Soëtar, 1985)?

Sévère pour le «despotisme de la pique», qu'il juge aussi détestable que le «despotisme de la couronne», Pestalozzi, qui a salué la Révolution française comme une délivrance des peuples, n'a rien d'un partisan de la Terreur (cf. 1797, cf. 1994; cf. Soëtar, 1985b: 23). Mais l'image que l'on retient, il y a cent

ans, est aux antipodes de celle qu'on va confectionner, de nos jours, de cet autre adversaire de la Terreur qu'est Condorcet. Il faut dire que la simplification fera facilement son travail, si l'un est le «cœur» quand l'autre est la «raison». Au roman de la sollicitude prévenante du père maternel, on opposera le roman de l'abstinence affective obligée de qui a le dessein d'émanciper les esprits.

Osterwalder (1993) a bien montré que la confection de la figure pestalozienne, telle que nous la connaissons et la vénérons, est tardive. Ses contemporains ne semblent pas avoir perçu l'ampleur de la rupture éducationnelle, telle que nous le voyons la perpétrer depuis nos observatoires contemporains. Certes, des fidèles, comme Roger de Guimps (1874) par exemple, entretiennent le culte. Mais un observateur de la pédagogie germanique comme Eugène Rendu (1855) témoigne, quant à lui, qu'il reste peu de chose de Pestalozzi dans la «science pédagogique» allemande, à part les idées qu'il emprunte à Basedow et à Rousseau et qui constituent le socle commun de ces croyances progressistes dont Rendu fait le procès. L'image d'homme de la méthode, c'est Herbart qui s'en verra doté, et non pas Pestalozzi, qui l'aurait tant voulu.

Ouverture empathique à l'enfance, passion d'éduquer le peuple, recherche pathétique d'une instruction selon la nature, ardente quête d'un surcroît d'humanité en tout humain: le XIX^e siècle finissant érige la statue de Pestalozzi pour immortaliser le zèle désintéressé, le zèle «ami des hommes», au service de cette «cause» que constitue l'éducation populaire, à l'heure où l'école devient partie du système d'emprise sociale et entame sa progression irrésistible dans les budgets nationaux.

Un Pestalozzi nouveau, d'un siècle à l'autre?

En statufiant Pestalozzi au risque du contresens ou de l'inexactitude, nos prédécesseurs ont-ils «fabriqué» de la figure comme on fait œuvre de propagande? Quand Soëtar, cent ans après Compayré, revisite Stans, Berthoud et Yverdon pour y diagnostiquer la «naissance de l'éducateur» (1982) et pour y voir la modernité entamer le jeu de ses contradictions face à l'enfance, la figure qu'il confectionne est-elle moins «inventée» que la première? Pestalozzi n'y est plus tant loué pour ses découvertes et ses réussites anticipatrices que pour cette «première» dans l'histoire du propos sur l'éducation: un homme d'école improvisé tire parti de ses échecs, sans vergogne, avec une sincérité confondante, pour théoriser sur sa pratique, s'apercevoir que la chose est à la fois requise et impossible, et courir, pour le «dire», après le «faire» qui est échappée belle par définition, à cette nuance près qu'il n'y a d'échappée que s'il y a poursuite.

Lecture renouvelée. Figure mise au goût du jour? Comme le dit Charles Magnin des auteur(e)s de toute histoire et de leurs acteurs (1994: 15): «bientôt, un autre historien, immergé dans les nouvelles structures de pensée d'un autre temps, verra, dans le même passé, d'autres choses que son prédécesseur. C'est que le temps est le maître de l'historien et non l'inverse».

Il reste que l'époque, – la nôtre, en ces années nonante –, est de nouveau aux figures. Les «grands pédagogues» sont de retour. En témoignent, entre autres exemples, deux publications récentes. L'une est française: sous la direction de Jean Houssaye, l'ouvrage collectif intitulé *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* (1994). L'autre est internationale: sous la direction de Zaghoul Morsy, les trois numéros spéciaux de *Perspectives* (Unesco) (1993, 1995) consacrés à cent *Penseurs de l'éducation*. La lecture des avant-propos de ces deux publications est instructive.

Houssaye choisit de définir le «pédagogue», Rousseau mis à part, comme quelqu'un qui, d'abord, pratique l'éducation et, ensuite, tient propos sur cette pratique. Il borne sa période à la modernité dont Jean-Jacques sert de figure tutélaire, mais dont Pestalozzi constitue, quant à lui, la figure fondatrice. Houssaye exclut les pédagogues vivants. Il s'adresse à un comité de sélection international composé de treize «spécialistes». Ce comité retient d'emblée trente-cinq noms: neuf indiscutés, parmi lesquels effectivement Pestalozzi, cinq moins unanimes, douze classés dans les «viennent ensuite» (comme on dit en Suisse romande). L'accord se fait sur les quinze pédagogues suivants: Cousinet, Decroly, Dewey, Ferrer, Ferrière, Freinet, Fröbel, Makarenko, Montessori, Neill, Pestalozzi, Robin, Rogers, Rousseau, Steiner. Choix que le responsable éditorial s'accorde à juger fondamentalement insatisfaisant mais pas indéfendable, dès lors que l'arbitraire ne pourra jamais être exclu d'une si étroite sélection.

Dans un essai introductif intitulé «la galaxie 'paideia'», Zaghoul Morsy présente, de son côté, l'entreprise de l'Unesco-BIE, son projet trans-culturel, les avantages du «désordre» alphabétique dont l'une des premières surprises est «assurément le choc-questionneur» (1993: 14) mais qui, par ses «ruptures de ton, divergences d'approches et d'orientation, forces et faiblesses des credos, distances dans le temps et longs blancs dans l'espace» (1993:15) permet de ne pas enfermer le lecteur dans des catégorisations imposées. Mais, reconnaît le directeur de cette monumentale entreprise, «cet ouvrage tant investi d'histoire ne prétend nullement au statut d'(histoire de l'éducation)» (1993:13).

La clé de la grandeur

C'est que ce statut passe effectivement par une double démarche: (se) donner des clés de lecture, ne pas confier l'ordonnancement du projet au seules «surprises» de l'ordre alphabétique, ces surprises fussent-elles divines.

Et l'une de ces clés de lecture, puisque sélection il y a, demeure le statut théorique et factuel que l'on *donne à la grandeur*. Car qui retient l'un pour *grand*, exclut l'autre comme l'étant moins, ou comme ne l'étant pas du tout.

Quand on aura énoncé la relativité du palmarès ainsi retenu, on n'aura pas rendu compte de la constance du phénomène ni de sa résurgence dans le propos sur l'éducation.

§ 2. Figures de la grandeur pédagogique

En 1912, un éducateur anglais, Edmond Holmès, membre d'une association pour l'éducation nouvelle, se rendit à Rome afin d'y visiter Maria Montessori. A son retour en Angleterre il déclara: «je me trouvais en présence d'une personnalité plus grande que Froebel ou Pestalozzi...» (cité dans Steward, 1972: 217)

Ainsi voilà d'emblée trois figures de l'éducation inscrites dans la rivalité de la grandeur⁵. Qu'est-ce qui fait la *grandeur* d'une personnalité? Le fait qu'elle est reconnue de son vivant? La place qu'on lui accorde comme personnage dans une liste hiérarchique? Mais qui établit cette liste et juge du classement? Pourquoi certains accèdent-ils, – et de manière quasi-immémoriale –, au statut de «grands»? Pourquoi des «grands» d'hier sont-ils oubliés aujourd'hui? Quels sont les critères de la grandeur, et de la grandeur *pédagogique*?

Paru en 1987 l'ouvrage de Luc Bolstanski et Laurent Thévenot, *Les économies de la grandeur* a-t-il trouvé l'écho qu'il mérite? Il me semblait, à l'époque, renouveler profondément l'analyse d'un phénomène apparemment simple mais dont on n'a pas pris encore vraiment la mesure: toute société construit sa propre image dans un certain rapport avec la petitesse et la grandeur.

Palmarès

Après avoir évoqué plus haut deux exemples tout récents qui illustrent la manière dont s'établit l'inventaire des grands pédagogues, transportons-nous au début du siècle pour comparer cavalièrement les manières de faire.

En 1931, paraît à Lausanne l'*Histoire de la pédagogie* de Georges Chevallaz, directeur de l'Ecole normale du Canton de Vaud de 1927 à 1953. Cet administrateur scolaire, qui se double d'un éducateur et d'un penseur, influent en Suisse romande, s'est signalé, au cours des années vingt, par les réserves, voire les vives critiques, qu'il formule à l'égard des courants de l'Education nouvelle ou de l'Ecole active. Ces derniers trouvent à Genève, on le sait, avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau, un de leurs principaux «centres de propagande»: c'est le terme employé sans ambages dès 1912 par Edouard Claparède quand il fonde l'Institut (cf. Hameline, Jornod, Belkaïd, 1995).

Chevallaz s'explique sur la place encore fort mesurée qu'il réserve à des noms qui, à la date où il écrit, font figure de hautes références parmi les novateurs: «Nous avons seulement mentionné, annonce-t-il dans son introduction (1931: 6), des personnalités aussi importantes que Mme Montessori, le Dr Decroly et le Dr Claparède (...) Il nous semble qu'un manuel... doit s'en tenir aux personnalités définitivement classées». Chevallaz, qui ne manque pas, par ailleurs, d'éta-ler ses doutes sur la valeur des travaux d'un Claparède (cf. Millet-Berney, 1983), fait montre de prudence et attend, en quelque sorte, le verdict de l'Histoire. C'est à cette dernière d'effectuer un tri définitif.

Ainsi certains pédagogues se verront classés. Faut-il penser la chose à la manière des monuments? En France, un monument «classé» bénéficie du

privilège d'être restauré, entretenu. Un pédagogue «classé», est, en un sens, un personnage entretenu, une figure dont on «entretient la mémoire»: on le célèbre, on le visite.

Reste à fixer le statut de ce «définitif» dont on qualifie le tri: manuels, dictionnaires, aide-mémoire se transmettront des répertoires où certains noms s'installent dans la familiarité de l'Histoire. Ainsi rien d'étonnant à ce que Platon, Pestalozzi, Herbart, Spencer figurent dans le palmarès de Chevallaz. Mais si, par paradoxe, nous prenions le parti de nous étonner un peu? Comment ces pédagogues en sont-ils arrivés à représenter des «valeurs sûres» au point de constituer comme une espèce de «généalogie» des «grands»?

Injuste, l'oubli?

Des éléments de réponse peuvent nous être fournis par la consultation d'un autre ouvrage, *Les auteurs pédagogiques*, manuel en usage dans la formation des instituteurs vers 1905-1910. Le directeur d'école normale qui signe l'ouvrage, F. Brémont, présente une sélection où, après Rabelais et Montaigne, à côté de Locke, Rousseau, Spencer, figurent, – je cite –, Mme Necker de Saussure, Jules Ferry, Ernest Lavis, Anthoine, James Sully, Octave Gréard, Henri Marion, Alexander Bain ou Emile Boutroux.

Il n'y aurait aucunement lieu de jeter ici la pierre à des spécialistes contemporains des sciences de l'éducation qui ignoreraient les mérites, et jusqu'au nom, d'Octave Gréard, pour ne prendre qu'un exemple. Nul doute pourtant qu'aux yeux de Brémont, Gréard, mort en 1904, ne fût en passe, à ce moment, d'être «définitivement classé» dans la liste des «grands» qu'honoreraient les générations futures: erreur d'anticipation. Le rayonnement de celui qui fut salué de son vivant, par Jules Ferry, son ministre de tutelle, comme le «premier instituteur de France» est aujourd'hui assez largement éclipsé.

Retour à Gréard?

Pourtant dans un ouvrage brillant et admirablement documenté, Nanine Charbonnel (1988) a montré combien le mouvement même de l'Education nouvelle qui marque le début de ce siècle, en dépit de ses prétentions à la rupture novatrice, prolongeait d'une certaine façon ce «moment» de l'éducation «libérale» dont Gréard fut l'un des inspirateurs. Relira-t-on un jour Gréard? Y aurait-il quelque justice à rendre à celui dont Marion (cité par Buisson, 1911: 754) écrivait, parlant de la période de 1879 à 1902: «rien d'important ne s'est fait qu'il ne l'ait sinon inspiré, du moins tempéré, mis au point, organisé dans une large mesure et fait passer dans la pratique. Rôle unique qui a fait de lui un des hommes les plus considérables de notre temps»? En raison de quoi faut-il alors le tenir pour «petit» au regard d'un Claparède, par exemple, qui, lui, serait «définitivement» à célébrer comme «grand»? Les débats français autour de l'«école républicaine», le retour sur la laïcité et son historiographie (cf. par ex. Ognier, 1995), le réexamen du «mythe ferryste» (cf. Nique et Lelièvre, 1993)

ont pour effet de réattirer l'attention sur les penseurs de l'école primaire française de la III^e République. Et l'on reparle de Gréard. Mais sera-ce au point de lui faire, dans l'histoire des pédagogues, une place à la hauteur des mérites que ses contemporains lui reconnaissent?

De l'édification

La grandeur s'édifie, en ce sens qu'on la «confectionne», et jamais n'importe comment, même si le hasard n'est pas absent de la conjoncture qui préside à la mise en mémoire et au jeu de l'oubli. Mais cette «confection» installe d'abord des *figures que l'on offre à vénérer ou à exécrer*. Elle est «édification».

Le récit biographique, on le sait, fait souvent passer la célébration d'une personnalité avant l'étude objective de son action et de ses travaux. Le ton devient vite celui de l'hagiographie. Mais une société peut-elle survivre si elle ne s'accorde pas le droit de *se raconter à elle-même*? Pourtant la manière est paradoxale qui revient à réduire l'histoire collective à l'histoire de *quelques-uns*: l'anonymat du plus grand nombre est le prix de la grandeur célébrée, alors même que les anonymes ont fait l'histoire tout autant. On a rappelé plus haut (supra, p. 154) la revendication légitime pour faire reconnaître les pédagogues de l'ombre.

Les «seconds rôles»

Parfois, entre les pédagogues «classés» et la foule des anonymes, les «besoins de la cause» font apparaître des «seconds rôles», précurseurs, médiateurs ou diffuseurs. Francesca Matasci, par exemple, a montré (1987) comment le «grand» pédagogue genevois Adolphe Ferrière avait, entre 1920 et 1930, contribué à construire, à travers l'entreprise éducative de Maria Boschetti-Alberti et de son école *sereine* au Tessin, l'image de l'institutrice à la fois *inimitable et exemplaire*. Invitée à être totalement elle-même, elle ne «vaut» en définitive que par la fidèle illustration qu'elle apporte de ses propres conceptions pédagogiques à lui. Ferrière veut Boschetti «grande», mais pas trop...

On pourrait joindre à l'institutrice tessinoise, ces femmes pédagogues étudiées par Anne-Marie Käppeli, dans une recherche pour le Fonds national suisse de la recherche scientifique (1991). A l'occasion des quatre-vingts ans de la Maison des petits, la célèbre école d'application de l'Institut Rousseau, c'est l'œuvre et les personnalités de Mina Audemars et Louise Lafendel qui ont été remises en honneur (cf. Hameline et Magnin, 1995). A l'occasion de sa très belle thèse sur l'école privée genevoise au XIX^e siècle, Rita Hofstetter (1994) a restauré, entre autres, la figure de François Naville, ami de Grégoire Girard, et que Ferrière présentait déjà, au début de ce siècle, comme l'un des authentiques précurseurs des écoles nouvelles.

On ne manquera sans doute pas de relever le caractère arbitraire et lacunaire de l'évocation de ces quelques noms sélectionnés ici tout bonnement parce qu'ils appartiennent au «cercle» des investigations qui sont menées en ce moment à Genève et qu'on les a, pour ainsi dire, sous la main. Mais leur liste semble significative, malgré tout. Elle n'est pas comparable à un relevé d'«anonymes». Quand Martine Ruchat (1995) commente les «journaux» tenus pendant des années par les directeurs successifs de la colonie agricole de Serix sur Oron, ce sont bien des «figures» qu'elle sort de l'anonymat, et son art de biographe est de nous les rendre attachantes, comme celle de Jean-Pierre Adolphe Rochedieu. Filons la métaphore. C'est un peu comme si des «figurants» de ce théâtre de l'Histoire se trouvaient brusquement portés jusqu'à l'avant-scène et invités à se comporter en héros de la pièce...

Mais si Rochedieu, ses prédécesseurs et ses successeurs, diaristes appliqués des espoirs et des déceptions d'une éducation d'enfants «portés au mal», ont été effectivement oubliés, on ne peut les tenir pour victimes d'un déni de justice. Leur «œuvre» n'a pas été considérée comme marquante, elle n'a pas donné lieu à publications, elle est demeurée privée. Elle serait inconnue aujourd'hui encore si l'historienne ne s'en était mêlée.

L'Histoire peut se réécrire

Différent est le sort «historique» des «seconds rôles» qui ont été évoqués ici, surtout quand ce sont des femmes réduites à cette condition de «doublure» par les préjugés de l'époque que partageaient, avec une plus ou moins grande conscience du déni, les «grands» pédagogues dont elles étaient proches. Du fait du handicap social, leur œuvre pédagogique fut sans doute effectivement moins «grande»: et cela peut se mesurer à l'aide d'indices matériels, intellectuels ou sociaux dans l'investigation de leurs écrits.

Mais c'est tout autant la confection de la figure qui n'a pas eu lieu. Et, dans certains de ces cas, il s'en faudrait sans doute de peu que des «seconds rôles» n'accèdent à la notoriété des «premiers». La recherche historique féministe, à condition d'être portée par un mouvement social ample et durable, pourrait provoquer des réévaluations et modifier les «fabriques».

Car il arrive que ce basculement s'effectue. Prenons un seul exemple. Il est spectaculaire. Qui connaissait vraiment Korczak, il y a seulement vingt ans, comme penseur de l'éducation? L'œuvre était écrite, certes, mais demeurée relativement confidentielle. L'abnégation finale de l'éducateur qui, on le sait, marcha volontairement à la mort avec ses pupilles juifs, était relativement connue. Mais elle était plus objet d'admiration pour son héroïcité humaine que motif à entourer l'entreprise éducative elle-même d'une aura d'exemplarité proprement pédagogique.

La prise de conscience, non sans culpabilité collective latente, de l'énigme insoutenable que constitue le génocide juif, la nécessité d'une réparation ont-elles créé le climat propice à une consécration tardive? Sans aucun doute. Mais,

en même temps, l'obstination d'une association internationale, l'intense propagande menée par elle, la puissance des moyens mis en œuvre n'ont pas peu contribué à «fabriquer» avec ce «second rôle», certes pathétique et digne du plus franc respect, un «grand pédagogue» de référence désormais quasi-obligée alors que sa pensée éducative reprend les lieux communs de ses prédécesseurs ou de ses contemporains sans qu'elle soit marquée chez lui par une particulière originalité.

Est-ce de manière similaire que l'on «fabrique» Pestalozzi, pour les besoins de la cause, à la fin du XIX^e siècle, à l'heure où les systèmes éducatifs se constituaient en Suisse sous le signe de la disparité cantonale ou linguistique, et avaient besoin, dès lors, d'une grande figure fédératrice?

L'aune de la grandeur

L'intérêt considérable de l'ouvrage de Boltanski et de Thévenot, les *Economies de la grandeur* (1987), c'est de démontrer les mécanismes qui, dans les sociétés issues du monde gréco-romain telles que les nôtres, président à la confection de la grandeur comme valeur sociale: appréciation mutuelle et assignation des places. Examinée sous cet angle, la grandeur n'est pas singulière, mais plurielle. Chaque «cité», c'est-à-dire chaque type d'organisation des rapports sociaux et de leurs figurations, conçoit la grandeur au sein d'une cohérence qui en assure les harmoniques, qui fixe la dominante et permet de manifester les éventuelles discordances. Car ces grandeurs sont à la fois *exclusives* les unes des autres, donnant place à la pratique de la *dénonciation mutuelle*, et vouées au *compromis* et à l'arrangement plus ou moins stabilisé.

C'est bien en ce sens qu'il n'est pas incongru de parler d'*économie*: en termes tout-à-fait triviaux, on peut dire que la grandeur est ce qui «rapporte» (même si ça n'est pas de l'argent...) et ce qui «coûte». Avant d'être jugées au regard de l'éthique, les figures de la grandeur pédagogique peuvent être analysées à la lumière des adhésions et des *accommodements* que le «grand pédagogue» passe avec la société qui le fait «grand».

Ainsi Boltanski et Thévenot distinguent six types d'économie de la grandeur. On peut tenter, pour le plaisir de l'exercice plus que pour la rigueur de l'application, de les voir fonctionner dans la confection des «grands pédagogues» et de comprendre Pestalozzi à cette lumière.

La grandeur du renom

Bien des moralistes ont mis leurs contemporains en garde contre les gloires, éphémères à leurs yeux, de la célébrité. Et notre culture médiatique nous a appris ce qu'il en est: la star contemporaine du petit écran, fût-elle adulée à la manière d'une diva, dès qu'elle ne paraît plus dans l'encadrement de l'étrange lucarne, est vouée à un immédiat oubli qui ne sera même pas spectaculaire. Si l'on se garde de juger mais que l'on se préoccupe de comprendre comment ça marche, on verra combien une société comme la nôtre construit la grandeur à la

mesure de l'*information* et de la place que quelqu'un y occupe. La grandeur, c'est ce qui *fait parler*.

Occuper la scène est de nécessité. Mais ce peut être aussi l'*obligation* que l'on se donne, – et pour les meilleurs motifs.

Ainsi l'accès aux carnets intimes du pédagogue genevois Adolphe Ferrière montre ce dernier, financièrement ruiné et devenu totalement sourd, quasiment condamné à la quête éperdue d'une notoriété de publiciste car c'est le seul moyen de propager ses idéaux, de gagner chichement sa vie et de continuer à compter dans les rangs des pédagogues notoires. La publication, coup sur coup, de *L'Autonomie des écoliers* (1921), *L'Ecole active* (1922), *La Pratique de l'école active* (1924) répond à ce dessein dont un Claparède s'irrite et prend ombrage, cherchant à Ferrière, en 1923, une vive querelle dans *L'Educateur*, querelle que l'on peut lire aujourd'hui comme le témoignage d'une concurrence pour la renommée et la préséance dans l'Histoire (cf. Hameline, 1994; Hameline, Jor-nod, Belkaïd, 1995).

La grandeur de l'utile

Oublié des éducateurs et du public, empêché de poursuivre la publication de son grand-œuvre pédagogique, Ferrière peut tenter de se consoler, dans un écrit rétrospectif inédit (1954; cf. Houssaye, 1995), en évoquant les services modestes mais efficaces qu'il pense avoir rendus quand s'effaçait son renom.

Mais l'*utile* s'accompagne souvent d'un certain anonymat de ceux qui s'en font les promoteurs. De combien d'inventions pédagogiques ingénieuses sommes-nous les bénéficiaires sans nous croire les obligés de ceux qui les ont conçues ou expérimentées? La société *industrielle* ne récompense pas d'abord les gens efficaces par la célébration de leur renommée: peu de grands ingénieurs ont fait ou font parler d'eux. Qu'en est-il des «ingénieurs pédagogiques»?

Car, si la pédagogie, c'est sans doute les grands brassages d'idées, c'est aussi l'ingéniosité didactique dont la grandeur va parfois se matérialiser dans l'usage universel d'un «petit matériel»: qui élèvera une statue à l'inventeur de la «plume sergent-major», du crayon à bille ou de la calculatrice électronique?

Le cas de Comenius

Peut-être faut-il voir dans sa propre obsession de l'utile, l'explication de la permanente éclipse de celui que Michelet qualifiait de «Galilée de l'éducation» (1870: 175): Jan-Amos Komenski, plus connu sous le nom latin de Comenius (1592–1670). Cet étonnant personnage est présenté souvent comme l'anticipateur «génial» de maintes méthodes «modernes», depuis la méthode active centrée sur l'apprenant jusqu'à l'audio-visuel, concepteur de l'organisation scolaire en degrés, fabricant inlassable de matériels et de manuels. Mais Comenius écrit, pour être utile aux lettrés de son époque, en un latin aujourd'hui illisible. Et les circonstances – une Europe que la Guerre de Trente ans met à feu et à sang et qu'il parcourt d'exil en exil – rendent caduques ses entreprises

successives. De Comenius, il reste tout et rien. Et ceux qui veulent, endémiquement, l'inscrire dans l'économie de la grandeur du renom n'auront plus qu'à tenter, avec parfois des ardeurs de justiciers, de lui faire reconnaître, en prenant tous les risques de la rétrospective, des mérites de précurseur ou de fondateur d'une glorieuse descendance (cf. Denis, 1992, 1994).

La grandeur de l'inspiration

Sans doute Pestalozzi a-t-il été l'un des éducateurs les plus fascinés par la grandeur «industrielle» de l'utile: mettre enfin au point cette «méthode» qu'il pressentait et qui lui échappait toujours aurait constitué, à ce qu'il en dit parfois, son meilleur titre de gloire. On cite toujours, à ce sujet, le passage de la Première lettre de *Comment Gertrude instruit ses enfants* (cf. 1985b: 73):

«(faire) de l'instituteur, au moins jusqu'à l'acquisition parfaite des connaissances élémentaires, le simple instrument mécanique d'une méthode dont les résultats doivent découler de la nature des procédés et non de l'habileté de celui qui la pratique.»

Pourtant les bâtisseurs de la grande figure pestalozienne, à l'époque du 150^e anniversaire de sa naissance, ne retiennent pas à son actif qu'il ait été d'abord l'homme d'une méthode, encore moins de la méthode. La manière dont il en parle fait même sourire certains d'entre eux. C'est dans une traduction de 1882 que Compayré (1885: 252) cite le passage ci-dessus: il le qualifie d'«étranges paroles». Et, chez Henri Marion, le sourire est franchement de commisération (1888: 4): «ce qu'il y a de plus faible peut-être dans l'œuvre de ce candide génie, c'est l'espèce d'enfantillage (touchant d'ailleurs lui-même, et excusable) avec lequel il laisse baptiser de ce nom pompeux, la méthode, les pratiques les plus simples...»

Le naïf aux septante enfants..?

C'est le portrait d'un naïf qui nous est fait là. Mais sa candeur est, malgré tout, celle d'un «génie». Le «touchant enfantillage» est immédiatement retourné en *fragilité héroïque*, l'entêtement à trouver devient une obstination inspirée. Il n'est pas jusqu'aux *échecs* de Pestalozzi qui, paradoxalement, ne contribuent à instaurer sa figure d'exception. Là où se manifeste un didacticien médiocre et un entrepreneur malavisé, se révèle un *cœur maternel* (cf. Ferrière, 1927, cf. 1983) dont l'amour constitue, en définitive, la référence et l'horizon des certitudes.

Enthousiaste et abattu, sûr de soi ou hésitant, secondé de disciples fervents ou trahi par d'indignes crapules, paisible et tourmenté, Pestalozzi incarne dans la pédagogie l'image même de la grandeur *messianique*. La conscience d'une mission à accomplir s'accompagne du sentiment de l'indignité. Mais elle est habitée, en même temps, par la certitude que la «cause» est juste. Son évangile est celui de l'inversion paulinienne des valeurs (I Cor. 1, 27): *ce qui est faible a été choisi pour confondre ce qui est fort*. Ainsi commence la Lettre de Stans, écrite en 1799:

«Si faible, si malheureuse qu'ait été mon expérience, chaque cœur philanthropique prendra plaisir à s'attarder quelques instants sur elle et à réfléchir aux raisons qui me convainquent qu'une heureuse postérité renouera à coup sûr le fil de mes vœux là où j'ai dû le laisser» (cf. 1985a: 17).

Ainsi, avec Pestalozzi, le peuple, l'enfance, la féminité l'emportent sur le rang, l'autorité adulte ou la mâle assurance. La grandeur de l'inspiration, telle qu'il l'incarne, semble *incompatible* avec les autres ordres de la grandeur dont elle *dénonce* les faux-semblants et les perversités.

La grandeur domestique

Les successeurs de Pestalozzi, on le sait, s'entredéchirèrent, certains n'hésitant pas, de son vivant, à défigurer le héros (cf. Cornaz-Besson, 1977: 49ss). Le charisme de l'inspiré n'est pas compatible avec l'organisation d'une *maison* (*domus*) au double sens ancien de la répartition autoritaire et hiérarchisée des places et des statuts, et de l'inscription d'une lignée dans l'Histoire avec ses légitimités et ses orthodoxies.

Cette grandeur de la «maîtresse de maison» a sans doute été incarnée avec éclat par Maria Montessori (1870–1952) (cf. v.g. Böhm, 1994). Il existe, aujourd'hui encore, un mouvement montessorien, organisé, gardien de l'héritage, apte à prononcer sur l'appartenance ou l'exclusion, porteur contradictoire des valeurs de fidélité, avec leur risque de fixation mimétique, et des valeurs de renouvellement, avec leur risque de déviationnisme et de réinterprétation iconoclaste. Mais, de son vivant, Maria Montessori a délibérément donné la priorité à cette économie de la grandeur, mettant même à profit les années d'éclipse de sa notoriété personnelle pour structurer son mouvement, en contrôler personnellement l'expansion, accorder les labels et, surtout, préparer un après-Montessori, qui, de Maria à Mario, demeurerait montessorien.

La grandeur civique

Ainsi la grandeur domestique trouve sa légitimité dans une présence à l'espace et au temps où la personne fondatrice se perpétue par l'institution même de son projet, aboutissant à l'instauration durable d'un «chez soi» à caractère public (le *Mouvement*, la *Cause*). A l'encontre, l'économie de la grandeur civique, si elle se prête à des compromis avec l'entreprise personnelle des acteurs sociaux, dégage d'abord la notion du service commun. Elle dénonce la prétention de l'acteur à habiter l'Histoire comme pour son propre compte, y compris quand les intentions sont droites. Le grand pédagogue marqué de grandeur civique épouse le dessein de la cité et s'il y impose sa marque propre, c'est pour mieux assurer l'exécution du projet qu'on lui a confié dans l'intérêt général.

Ce grand est un «grand commis», ou un grand ministre même. Pensons, à un personnage comme Philippe-Albert Stapfer (1766–1840), le ministre de l'instruction publique de l'éphémère République helvétique (cf. Hameline, 1989).

Pensons, en France, à des figures comme celles de Guizot (cf. Rosanvallon, 1985) ou de Ferry, politiquement dissemblables, mais faisant d'autant plus *leur chose* de l'instruction publique que cette dernière demeure éminemment à leurs yeux la *chose publique*. La «fin du mythe ferryste» (cf. Nique et Lelièvre, 1993) ne modifie pas fondamentalement cet aspect de la figure.

Peut-être la figure de Rollin (1661–1741), qui organise en France au début du XVIIIe s., le lycée d'Etat non congréganiste, ou celle de Humboldt (1767–1835) concevant l'université de Berlin au début du XIXe en vue de l'«Allemagne tout entière», illustrent-elles cette grandeur-là⁶). Et ce serait sans doute le moment de «rendre justice», si la chose était opportune, à un homme comme Octave Gréard dont il a été question plus haut (cf. supra, p. 162). Car ces «commis», s'ils passent leurs veilles sur les dossiers des politiques qu'ils conseillent, sont aussi des gens qui pensent et qui écrivent.

La grandeur marchande

Mais il n'est pas dans la «configuration» de la grandeur civique de faire mention d'un quelconque enrichissement personnel de ces «serviteurs» de la cause publique. Au contraire l'hagiographie des «grands» commis inclut l'intégrité et le désintéressement comme une composante obligée de la grandeur: ces gens-là ne font point commerce de leur compétence.

Il reste que les éducateurs ne sont pas rares qui, par l'entreprise même d'éducation, ont *fait positivement fortune*. L'image innombrable du «marchand de participes» besogneux et gagne-petit ne doit pas tromper: éduquer est une opération qui peut s'avérer lucrative.

«Conseil en formation»

Dès lors qu'à l'ère managériale, la recherche du profit conduirait les entreprises à «investir» dans la formation et à faire de cette dernière l'une des conditions de leurs performances dans la conquête des marchés, on ne voit pas pourquoi les organismes de «conseil en formation», pour prendre un exemple, tels qu'ils se sont développés dans nos pays industrialisés, ne seraient pas rétribués à égalité avec les autres types de cabinets qui monnaient leurs services autour des managers.

Dans les cités méditerranéennes du IVe s. avant J.C. où l'exercice de la parole en public était la clé du pouvoir, les grands sophistes formaient la jeunesse contre de colossales rétributions (cf. Hatzfeld, 1945:194). Et leur grandeur de pédagogue se mesurait à la somptuosité de leur train et de leur équipage, n'en déplaise à Socrate. Face aux «objectifs» qu'on leur assigne, Protagoras ou Gorgias sont en définitive d'honnêtes commerçants: c'est Socrate qui casse le jeu, au nom de la grandeur d'inspiration qui deviendra, en référence à ce paradoxal «modèle», comme la seule grandeur concevable pour le «vrai» pédagogue.

Dans un mémoire sur Maria Montessori (1987), Odette Cuttulich a rappelé que ce puritanisme porta quelque tort à Maria Montessori quand, débarquant

aux Etats-Unis, elle y trouva «naturel» de commercialiser son matériel pédagogique: certains de ses détracteurs, – et le «grand» Kilpatrick, par exemple, fut du lot –, objectèrent qu'un vrai «grand pédagogue» n'a rien à vendre. Ou c'est alors son âme qu'il vend.

Ces scrupules n'étouffent pas certains de nos contemporains, et l'on peut citer des auteurs de manuels scolaires vendus à plusieurs millions d'exemplaires, retirés des affaires dans des retraites dorées, comme des chefs d'établissements privés à but ouvertement lucratif roulant en Roll's. Denis Huysman, le responsable scientifique du *Dictionnaire des philosophes*, aux Presses universitaires de France, est sans doute l'un des hommes d'affaires les plus avisés que l'éducation compte en ce pays. Il déclencha naguère quelque étonnement en déclarant à la télévision qu'il érigeait la réussite commerciale en critère de la réussite pédagogique de ses entreprises et qu'il m'avait aucune honte, s'adressant à ses élèves, à prendre à son compte le slogan fameux d'une grande banque: votre argent m'intéresse...

§ 3. Pestalozzi, les humanitaires et les managers

On peut pressentir qu'à présenter avec sympathie cet ordre de la grandeur marchande comme horizon légitime des pratiques éducatives et de leurs évaluations, on prend le risque de heurter certains esprits dans leurs convictions les plus chères, celles qui, précisément, «n'ont pas de prix.»

En même temps, nous sommes à l'heure où la «pensée unique» économico-managériale impose, comme s'il s'agissait d'une seconde nature, de juger l'efficacité d'un système éducatif en termes de rendement et de rationalisation des choix budgétaires. Parler d'éducation, c'est parler d'argent, c'est même parler «gros sous», comme on dit. Et tout le monde en convient. Nul ne peut échapper à ce propos et aux incidences qu'il a sur la valeur que chacun donne à ses propres choix identitaires.

Des professionnels désintéressés?

La crise des professions sociales issues du «dévouement» caritatif tient à une ambivalence aujourd'hui facilement observable: disons, au risque de faire court, que persister à pratiquer le désintéressement conduit d'autant plus à détester qu'on en parle. Dropsy (1995: 146ss.) analyse très finement la manière dont la «professionnalisation» contemporaine des personnels soignants tente, avec plus ou moins de bonheur, de se tirer de cette ambivalence, au-delà du slogan célèbre de la révolte des infirmières de 1988: «ni nonnes, ni bonnes, ni connes».

L'appel à l'abnégation et sa célébration ostentatoire, sous la pathétique invocation de Pestalozzi, père des orphelins et des pauvres, étaient la règle chez

les responsables politiques au XIXe siècle. Il revenait à ces derniers de conforter dans leur «mission» quasiment «sacerdotale» (le terme est fréquent, on le sait) des enseignants mal payés et mal considérés.

Cet appel se prolonge endémiquement, d'une manière ou d'une autre, sous le même patronage humanistico-humanitaire pestalozzien, mais il a été, au cours des dernières décennies, de plus en plus mal toléré par des personnels qui veulent être tenus pour des «professionnels» et érigent en critère de cette «reconnaissance» la manière dont sont rétribués les services qu'ils rendent.

Mais cette attitude collective, qui pourrait déboucher sur un nouveau contrat social, vient interférer avec la règle commune, foncièrement individualiste⁷, que la présente fin de siècle reçoit des sociétés consuméristes d'abondance, comme au temps de leur glorieuse croissance: si «tout s'achète», «tout se paie», et sa réciproque, dont la symétrie logique pose précisément quelques problèmes: si «tout se paie», «tout s'achète».

La persistance de cette mentalité entraîne deux conséquences. D'abord, les revendications salariales justifiées s'accompagnent, chez beaucoup, d'une baisse des idéaux militants: le risque n'est pas mince de voir se réduire l'engagement «professionnel» à un «mercenariat alimentaire» qui, pour négliger la «grandeur d'inspiration», n'accède pas pour autant à la «grandeur marchande» et se contente, toutes «grandeurs» confondues, de la médiocrité.

Ensuite, on ne peut que prendre acte de la prééminence du parler mercantile («former des gagners qui sachent se vendre») ou de la vulgate stratégique-managériale (l'emploi insistant du verbe «gérer» peut en être un signe: tout se gère, même son «deuil») dans le discours quotidien de l'éducation et de la formation. L'échange marchand, de ce fait, peut demeurer longtemps encore le «modèle» avouable-inavouable de la relation éducative, alors même que la crise sociale contemporaine montre sa perversité quand on en fait la référence unique de l'organisation des rapports sociaux. Certes maîtres et élèves peuvent toujours être décrits en clients réciproques, mais sans doute sont-ils, plus encore, à traiter comme des *concitoyens* en mal de civilité nouvelle.

Grandeur marchande et grandeur d'inspiration

En dépit de leur incompatibilité reçue, c'est sans doute en articulant les différentes «grandeurs» pédagogiques entre elles, selon des modes dont nul n'a encore vraiment l'expérience, que ce renouvellement dans l'habitation «citoyenne» du monde (*oïkouménè*, en grec ancien) s'effectuera. Il fournira des principes à l'action éducative et y instaurera des figures neuves.

En cette affaire, la grandeur pestaloziennne d'inspiration semble avoir à *rencontrer* la grandeur marchande, entendue comme la consécration de la liberté d'entreprendre et de faire du profit. Ce qui semble caractériser notre époque, c'est que cette rencontre a *effectivement* lieu, mais sous le couvert d'un discours qui la nie. Cette rencontre n'est pas *pensée*. Et sans doute, de longtemps encore, n'est-elle pas pensable dans les catégories reçues.

Or, notre Panthéon pédagogique, pour honorer Socrate, continue d'exclure Protagoras, même si certains historiens de la philosophie s'efforcent, de temps à

autre, de réhabiliter les Sophistes (cf. Ramnoux, 1969: 446–447). Dans le propos sur l'éducation, l'inspiré garde le pas sur l'homme d'affaires.

On peut toujours se demander ce qu'il serait advenu de la grandeur pédagogique si, par aventure, Pestalozzi, – qui, d'ailleurs, était «près de ses sous» plus que son hagiographie ne le concède –, s'était révélé mieux avisé dans ses entreprises? Quand, sur le théâtre de l'Histoire, Pestalozzi, figure du «gueux» fragile et obstiné, rompt avec Fellenberg (1771–1844), figure du mécène philanthrope, sûr de ses projets comme de ses ressources, pourquoi le «gueux» l'emporte-t-il dans le cœur des spectateurs, pourquoi l'improvisateur brouillon fait-il plus «grand» que l'organisateur efficace?

Le «pauvre hère» laid, romantique et mal fringué a sans doute encore devant lui de beaux jours dans la légende. On imagine difficilement Pestalozzi en complet trois pièces, attaché-case et «portable» en bandoulière. Pourtant, ceux et celles qui aujourd'hui se réclament *explicitement* de son patronage pour rendre raison de leur engagement humanitaire dans les pays du Sud (cf. Hartman, 1989), savent qu'ils ne peuvent rendre le service que la générosité leur dicte qu'en se faisant publicitaires, managers et comptables. Ils risquent, certes, d'y dévoyer leur intention première, mais c'est en même temps la seule chance que leur désintéressement atteigne à la «grandeur» en son ordre, au «profit» de ceux dont il sert la promotion.

L'énigme de la grandeur éducative

Il ne s'agissait là que de rappeler certaines «évidences» auxquelles il n'est pas inopportun de garder leur caractère d'énigmes, ne serait-ce que pour inciter chacun à s'assurer de ses propres résolutions.

Une chose est sûre, c'est qu'aucun «grand pédagogue» n'est crédité de la performance qui consisterait à s'honorer de toutes ces grandeurs avec un bonheur égal. Socrate en Roll's? L'image est trop saugrenue pour inquiéter. Mais, sans que nous nous en doutions peut-être, elle nous fait passer de la question de la grandeur à celle de la *félicité*. Admis par les dieux aux champs élyséens, il n'est pas dit que Socrate n'y roule pas carrosse quand ça lui chante et que Pestalozzi ne l'accompagne pas dans ses tournées, en habit du dimanche...

Notes

- ¹ C'est le «mouvement de la plume» qui me dicte ce lieu commun de la culture française que constitue cette allusion à la tirade de Flambeau, le fidèle «grognard» qui veille sur l'Aiglon dans le célèbre drame d'Edmond Rostand. Mais ce n'est pas sans un brin d'esprit de dérision, car le plaidoyer pour les «obscur» est prononcé par un «porteur-parole» qui voue à la figure sublimée de l'Empereur un culte où se reconstruit toute la légitimité des anonymes. L'«obscur» ne revendique là qu'à se faire reconnaître du «notoire». Il ne peut même pas se penser en dehors de cette reconnaissance.

- ² On retrouve, marxisme en moins, la même préoccupation chez Muglioni (cf. 1993): l'un de ses griefs à l'égard des pédagogies centrées sur l'apprenant, c'est qu'elles risquent de canoniser ses médiocres productions aux dépens du contact avec les grandes œuvres. Et c'est ce contact que l'école doit avant tout permettre aux jeunes que leur culture d'origine en tient éloignés. C'est respecter les enfants du peuple que de les affronter au patrimoine.
- ³ La notion d'«acteur» a été remise en honneur principalement par Crozier et Friedberg (1977). Barel (1984: 162–169) en propose une discussion instructive.
- ⁴ Il faudrait développer ici un propos concernant la démarche hagiographique, celle qui produit les figures offertes à la vénération. On renverra à l'étude classique du regretté Michel de Certeau (1975).
- ⁵ Cette seconde partie s'appuie, en les amplifiant ou en les modifiant, sur les notes qui furent prises par M. André Amman et le Centre Pestalozzi, et que j'avais revues à l'époque, à l'occasion d'une conférence prononcée à Yverdon aux Ve Rencontres Pestalozzi (1988) et publiée dans les Actes de ces rencontres sous le titre «Figures de nos héros, la confection des grands pédagogues».
- ⁶ On relèvera que Rollin comme Humboldt figurent dans la liste des «grands pédagogues» sélectionnée en 1966 par J. Château. Dans la préface de son recueil de monographies, ce dernier tente de justifier les critères de sa sélection et les lacunes que leur application entraîne: choisir des auteurs essentiels mais objet de malentendu constant (ainsi préférer Rousseau, dont l'Emile est un piège à contresens, à Rabelais dont le Gargantua n'offre pas les mêmes équivoques), des étrangers mal connus (ainsi remplacer Erasme par Vivès, Kant par Humboldt, sur la recommandation d'experts allemands). Château insiste sur cette consultation d'experts et conclut (1966: VIII), comme le fera Houssaye, trente ans plus tard (1993: 17), à un «accord assez vaste», dont l'ampleur l'a «surpris» et «réconforté» sur les quinze pédagogues retenus: Platon, Vivès, les Jésuites, Comenius, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi (confié au vaudois Louis Meylan), Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparède, Dewey, Montessori, Alain. On constatera que les noms de Montessori, Decroly et Claparède dont Chevallaz, en 1931, hésitait à faire des «personnalités définitivement classées»(cf. supra, p. 161), figurent dans la sélection de Château sans que ce dernier ne songe désormais à s'interroger sur la légitimité de leur place.
- ⁷ L'étude très éclairante de Chazel (1986: 244) évoque le phénomène social de l'individualisme (qu'il convient d'opposer à la démarche explicative du sociologue ou de l'économiste, connue souvent sous l'appellation d'«individualisme méthodologique»). Ce phénomène tient à l'articulation de deux «valeurs»: reconnaître à l'acteur une pleine autonomie, permettre par là même le développement de l'«égoïsme possessif». C'est à ce double titre, ajoute-t-il, que l'individualisme est tenu pour une caractéristique essentielle de nos sociétés modernes occidentales.

Ouvrages cités

- Alain (1956). *Propos*. Paris: Gallimard.
- Barel, Yves (1984). *La Société du vide*. Paris: Editions du Seuil.
- Boltanski, Luc et Thévenot, Laurent (1987). *Les Economies de la grandeur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Böhm, Winfried (1994). Maria Montessori. In: Jean Houssaye (Ed.). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* (pp. 149–166). Paris: Armand Colin.

- Brémond, F. (s.d., 1906?). *Les Auteurs pédagogiques* (extraits). Paris: Delagrave.
- Buisson, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Caspard, Pierre (1994). Histoire de l'éducation. In Philippe Champy et Christiane Etevé (Ed.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp.497–499). Paris: Nathan.
- Certeau, Michel de (1974). *La Culture au pluriel*. Paris: Christian Bourgeois.
- Certeau, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Certeau, Michel de (1980). *L'Invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Union générale d'éditions.
- Charbonnel, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Château, Jean (1966). *Les grands pédagogues*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chazel, François (1987). Individualisme, mobilisation et action collective. In Pierre Birnbaum et Jean Leca (Ed.). *Sur l'individualisme* (pp.244–268). Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Chevallaz, Georges (1931). *Histoire de la pédagogie*. Lausanne: Payot et Cie.
- Compayré, Gabriel (1879, 1970). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*. Genève: Reprint Slatkine.
- Crozier, Michel et Friedberg, (1977). *L'Acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Cuttulic, Odette (1987). *Maria Montessori et l'éducation pour la paix*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Denis, Marcelle (1992). *Comenius, une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. Berne: Peter Lang.
- Denis, Marcelle (1994). *Comenius*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deprun, Jean (1981). Philosophie et problématique des Lumières. In: Yvon Belaval (Ed.). *Histoire de la philosophie, II* (pp. 672–696). Paris: Gallimard.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dropsy, Bernard (1995). Des élèves infirmières aux étudiants en soins infirmiers: une identité en mutation. In: Jean-Pierre Obin (Ed.). *La Face cachée de la formation professionnelle* (pp. 146–170). Paris: Hachette.
- Dumont, Louis (1983). *Essais sur l'individualisme*. Paris: Editions du Seuil.
- Ferrière, Adolphe (1927, 1983). *Le grand cœur maternel de Pestalozzi*. Yverdon: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.
- Furet, François (1994). *Le passé d'une illusion*. Paris: Arthème Fayard.
- Furter, Pierre (1995). *Mondes rêvés, formes et expressions de la pensée imaginaire*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Guex, François (1906). *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne et Paris: Payot et Alcan.
- Guimps, Roger de (1874). *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*. Lausanne: Bridel.
- Hameline, Daniel (1989). Philippe-Albert Stapfer ou tous les faiseurs de plans n'étaient pas des coupeurs de tête... *Educateur* (Lausanne), 7, 25–31.
- Hameline, Daniel (1994). La République éduquera-t-elle encore? *Education permanente* (Paris), 121, 85–103.
- Hameline, Daniel (1994). Adolphe Ferrière (1879–1960). *Perspectives*, XXIII (1–2)(85–86), 379–406.
- Hameline, Daniel, et Dardelin, Marie-Joelle (1967). *La Liberté d'apprendre*. Paris: Editions ouvrières.
- Hameline, Daniel, et Dardelin, Marie-Joelle (1977). *La Liberté d'apprendre. Situation II*. Paris: Editions ouvrières.

- Hameline Daniel, Jornod Arielle et Belkaïd Malika (1995). *L'Ecole active, textes fondateurs*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hameline, Daniel et Magnin, Charles (1995). *Un inédit de Mina Audemars et Louise Lafendel*. (à paraître).
- Hartman, Lukas (1989). Pestalozzi et le tiers-monde. *Swissaid*, 1, 3.
- Hatzfeld, Jean (1945). *La Grèce et son héritage*. Paris: Aubier.
- Hofstetter, Rita (1994). *Le Drapeau dans le cartable, histoire des écoles privées à Genève au XIXe siècle*. Genève: Editions Zoé.
- Houssaye, Jean (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.
- Houssaye, Jean (1995). *Quinze pédagogues, textes choisis*. Paris: Armand Colin.
- Josso, Christine (1991). *Cheminer vers soi*. Genève: L'Age d'homme.
- Käppeli, Anne-Marie (1990). *Sublime croisade. Ethique et politique du féminisme protestant 1875-1928*. Genève: Editions Zoé.
- Käppeli, Anne-Marie, Cifali, Mireille (1991). L'apport des femmes pédagogues suisses à la constitution d'une science de l'éducation (1845-1975). *Bulletin I FNRS*, 6/VII, 13-16.
- Lasch, Christopher (1979, trad.1981). *Le Complexe de Narcisse*. Paris: Robert Laffont.
- Le Goff, Jacques et Nora, Pierre (Ed.) (1974). *Faire de l'histoire, nouveaux problèmes*. Paris: Gallimard.
- Lipovetski, Gilles (1983). *L'Ere du vide*. Paris: Gallimard.
- Magnin, Charles (1995). L'auteure d'une histoire et ses acteurs. In: Geneviève Cardinet Schmidt (Réd.). *Le Passé est un prologue, 25 ans de coordination scolaire romande*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Mendel, Gérard (1983). *Cinquante millions d'individus sans appartenance*. Paris: Robert Laffont.
- Marion, Henri (1888). La méthode active. *Revue pédagogique*, XII(1), 1-19.
- Matasci, Francesca (1987). *L'inimitable et l'exemplaire, Maria Boschetti-Alberti, histoire et figures de l'école sereine*. Berne: Peter Lang.
- Michelet, Jules (1870). *Nos fils*. Paris: Librairie internationale.
- Millet-Berney, Lysiane (1983). *L'instituteur vaudois en mal d'université*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Morsy, Zaghoul (1993). La galaxie «Paideia». *Perspectives*, XXIII (1-2)(85-86), 7-19.
- Muglioni, Jacques (1993). *L'Ecole ou le loisir de penser*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Nique, Christian et Lelièvre Claude (1993). *La République n'éduquera plus*. Paris: Plon.
- Obin, Jean-Pierre (1995). *La Face cachée de la formation professionnelle*. Paris: Hachette.
- Ognier, Pierre (1995). Les approches historiques de la laïcité en France, 1990-1993, étude critique. *Histoire de l'éducation*, 65, 71-85.
- Osterwalder, Fritz (1993). Héros revisité. *Horizons*, 16, 8.
- Perspectives (Unesco) (1993, 1995). *Les penseurs de l'éducation*. XXIII (1-2)(85-86), XXIII (3-4)(87-88).
- Pestalozzi, Heinrich (1807, trad Soëtard 1985a). *Lettre de Stans*. Yverdon: Centre de recherche et de documentation Pestalozzi.
- Pestalozzi, Heinrich (1801, trad. Soëtard 1985b). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Albeuve: Castella.
- Pestalozzi, Heinrich (1797,trad. Soëtard, 1994). *Mes Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne: Payot.

- Pineau, Gaston et Le Grand, Jean-Louis (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Plutarque (éd. nvelle1951). *Vies parallèles des hommes illustres*. Paris: Gallimard.
- Ramnoux, Clémence (1969). Les Présocratiques. In: Brice Parain (Ed.). *Histoire de la philosophie I* (pp. 405–450). Paris: Gallimard.
- Rendu, Eugène (1855). *De l'Education populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*. Paris: Hachette.
- Ricoeur, Paul (1985). *Le Temps raconté. Temps et récit III*. Paris: Editions du Seuil.
- SSED (1976). *Thème et variations sur l'ethnocentrisme*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Snyders, Georges (1971). *Pédagogie progressiste*. Paris: Presses universitaires de France.
- Snyders, Georges (1973). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris: Presses universitaires de France.
- Soëtard, Michel (1982). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berne: Peter Lang.
- Soëtard, Michel (1985a). *Introduction à Johann-Heinrich Pestalozzi, Lettre de Stans* (7–15). Yverdon: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.
- Soëtard, Michel (1985b). *Introduction à Johann-Henri Pestalozzi, Comment Gertrude instruit ses enfants* (pp. 11–39). Albeuve: Castella.
- Steward, W.A.C. (1972). *Progressives and radicals in English Education 1750–1970*. Londres: Macmillan.

Pestalozzis «pädagogische Grösse»

Zusammenfassung

Für die Erziehungswissenschaft und deren Geschichte bereiten die «grossen» Pädagogen Schwierigkeiten, insofern als sie im Diskurs die Funktion von «Figuren» haben. Unentbehrlich für das Bild, das sich Gesellschaften von ihrer Vergangenheit machen, sind solche Figuren aus funktionaler Notwendigkeit heraus Objekt von Legenden. Aus dem gleichen Grund sind sie dazu bestimmt, zu bestätigen, dass das Erbe, auf dem unsere heutige Identität beruht, etwas Authentisches hat. In diesem Panorama nimmt die Figur Pestalozzis einen namhaften Platz als Gründer ein. Hat sich die Einstellung zu dieser «Berühmtheit» verändert? In der Zeit zwischen dem 150. und 250. Geburtstag gibt es Konstanten, aber auch Neuinterpretationen der «Grösse» Pestalozzis. Aus der Sicht der «Economies de la grandeur» von Boltanski und Thévenot (1987) versucht der Autor den Fall Pestalozzi und seine zeitgenössische Interpretation zu situieren, indem er die seiner Figur zugeschriebenen «Grösse der Eingebung» mit anderen «Grössen» vergleicht, die andere sogenannte «grosse Pädagogen» charakterisieren.

Übersetzung Anne-Marie Käppeli

Pestalozzi grandi pedagogisti

Riassunto

I «grandi pedagogisti» costituiscono un problema per le scienze dell'educazione e la loro storia nella misura in cui hanno la funzione di «figure di riferimento». Queste figure, indispensabili per l'immagine che le società si fanno del loro passato, sono oggetto di leggende per esigenze funzionali. Per la stessa ragione, hanno la funzione di confermare la componente di autenticità insita nella nostra identità presente. In questo panorama, la figura di Pestalozzi occupa una posizione di preminenza. Le attese nei confronti di questa posizione di preminenza si sono forse modificate? Nel periodo dal 150° al 250° giubileo si possono individuare delle costanti, ma anche delle riletture della «grandeur» di Pestalozzi. Alla luce de «Economies de la grandeur» di Boltanski e Thévenot (1987), l'autore tenta di situare il caso di Pestalozzi e le interpretazioni contemporanee confrontando la «grandeur d'inspiration» che sembra qualificarlo con la «grandeur» di altre figure di insigni pedagogisti.

Pestalozzi and the invention of pedagogical greatness

Summary

The «great pedagogues» can be a source of difficulty for the history and the thought on education if their function consists of providing discourse with «figures». The latter, essential to the image of their past the human groups offer themselves, are the objects of a legend, as if through functional necessity. At the same time, and out of the same necessity, they are required to testify that the heritage on which our present identity lies carries something authentic. The figure of Pestalozzi occupies, in this landscape, a place known as a founding one. Has this reputation undergone some variation in its present understanding? From the 150th to the 250th anniversary, constant features can be spotted but also re-readings of Pestalozzi's «grandeur». Under the light of *Economie de la grandeur* by Boltanski and Thévenot (1987), the author here attempts to situate the Pestalozzi case and its contemporary reading by comparing the «inspiration grandeur» which seems to qualify his figure to other «grandeurs» that can possibly characterize other «great pedagogues».

Traduction M. Belkaïd, 10 juillet 1995.