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: La praxis pestalozzienne entre poiesis et theoria

Autor: Soëtard, Michel

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786123

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: 13.12.2025

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

La *praxis* pestalozzienne entre *poiesis* et *theoria*

Michel Soëtard

Pestalozzi fut-il plus qu'un bricoleur de génie? La contribution de Michel Soëtard vise à montrer que, bien au contraire, toute son œuvre est portée par un souci de construction de la praxis *pédagogique qui ne cesse de conjurer le danger de fabrication mécanique (*poiesis*), et, pour cela, la réfère fondamentalement à un horizon théorique nécessairement pensée à part l'action. Ainsi s'établit un rapport fructueux entre la* Lettre de Stans, *témoignage par excellence de la praxis pestalozzienne, le Comment Gertrude instruit ses enfants de 1801, qui déploie la structure en même temps que l'esprit de la Méthode, et les* Recherches *de 1797, qui en dessinent l'indispensable horizon philosophique.*

Dans le monde culturel francophone, Pestalozzi ne s'est toujours pas dégagé de l'invocation pieuse pour entrer dans le champ de la discussion scientifique. Le moyen par excellence qui favoriserait ce passage demeure l'accès aux textes, et il faut bien dire que les traductions nous sont offertes avec parcimonie et en ordre très dispersé, contrastant avec la grande entreprise alémanique de l'Edition Critique, qui s'appuie elle-même, avec un initiateur tel que Spranger, sur une forte tradition de réflexion théorique en éducation. Il demeure qu'avec les trois textes parus en traduction ces dix dernières années, les commentateurs auraient de quoi exercer leur intelligence. La *Lettre de Stans*[1] offre un témoignage, sans doute le meilleur, de la pratique pestalozzienne; avec *Comment Gertrude instruit ses enfants*[2], on dispose d'une réflexion de fond sur la constitution de la Méthode; et la publication récente de la traduction commentée de *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*[3] pose les indispensables bases philosophiques de l'édifice pédagogique[4]. On conviendra que les textes de Pestalozzi ne sont pas d'un accès facile: ils veulent rendre la

richesse de l'expérience vécue tout en essayant d'y voir clair, ils prétendent tenir allumée au milieu de la tempête des sentiments la lumière du concept et de la théorie. Il faut, en vérité, prendre son parti d'un torrent qui dévale d'une montagne d'expériences et charrie tous les styles dans le lit d'un *moi* débordant de tensions exacerbées, d'espérances partiellement abouties, de rêves avortés [5]. Mais l'effort de clarification opéré par Pestalozzi au fil de ces textes est suffisamment élaboré pour qu'il nous permette de définir son œuvre pédagogique comme une entreprise pensée et ordonnée.

Praxis

Ouvrons la *Lettre de Stans,* sans conteste le témoignage le plus intense, dans la brièveté même de l'expérience, de la *praxis* pestalozzienne: c'est une pédagogie d'humanité qui va à la rencontre des plus pauvres, travaille sur le «cœur» en attendant de s'adresser à la «tête» et de mettre en œuvre la «main». Le praticien fait cependant un effort louable pour définir la structure de «l'éducation morale élémentaire», qui repose selon lui sur les trois points de vue suivants: «Viser à obtenir une disposition morale du cœur en faisant appel à des sentiments qui soient purs; procéder à des exercices moraux de dépassement de soi et d'effort en tout ce qui est juste et bon; et enfin provoquer un jugement moral par la réflexion et la comparaison des relations de droit et de moralité dans lesquelles l'enfant se trouve engagé du fait de son existence et de son milieu» (pp. 39–40). La méthode, s'articulant derechef entre les trois points de vue du *cœur* de la *main* et de la *tête,* pourrait paraître simple si, en regardant de plus près sa mise en œuvre pratique dans l'expérience, on n'était pas amené à relever un certain nombre de «contradictions» qui semblent brouiller complètement le paysage théorique.

La pédagogie morale de Pestalozzi s'engage délibérément «par le bas»: rejetant tout enseignement moral et religieux (p. 33), écartant les mots au profit de l'action (p. 24), récusant même instruction et culture chez ses collaborateurs éventuels (p. 22), il prétend faire naître la morale de la vie même des enfants, de leurs besoins journaliers, du monde qui les environne et des relations qu'ils entretiennent au sein de la petite communauté (pp. 22–23). Il se laisse guider par «la vie»: «Tout devait découler non pas d'un plan préconçu, mais plutôt de ma relation avec les enfants. C'est là que je cherchais des principes plus élevés et des forces éducatrices. Ce devait être le produit de l'esprit supérieur de l'établissement, de l'attention et de l'activité harmonieuse des enfants eux-mêmes, et résulter immédiatement de leur existence, de leurs besoins et de leur vie communautaire» (p. 31). – Mais voici qu'on lit quelques pages plus loin: «D'une façon générale, j'ai trouvé que de grandes idées très larges sont essentielles et indispensables pour le premier développement d'une réflexion juste et d'un caractère ferme. Des grands principes de ce genre embrassant l'ensemble de nos dispositions et de nos situations, s'ils sont déposés dans l'âme de l'homme avec une bonne psychologie, c'est-à-dire, avec simplicité, avec amour et une force tranquille, le conduiront nécessairement, conformément à sa nature, à une disposition d'esprit bienveillante et accueillante à la vérité et au

droit...» (p. 45). C'est dire qu'il ne faut pas seulement procéder «par le bas», mais aussi «par le haut», à travers la mise en œuvre de «principes» qui se situent au-dessus de la condition des enfants. Méthode inductive ou méthode déductive?

On a justement noté que la pédagogie de Stans était une pédagogie d'amour, celle d'un «grand cœur maternel»: «... j'étais convaincu que mon cœur changerait l'état de mes enfants aussi vite que le soleil de printemps change le sol durci de l'hiver» (p. 21). Mais il ne faudrait pas perdre de vue que «l'œil de la mère» doit se doubler de la «force d'un père», et que cette force peut aller jusqu'au châtiment et aux gifles lorsque la «sauvagerie» des individus doit être contenue et la «dureté du cœur», réduite (pp. 30–31). Plus largement, l'affirmation claire du principe de la bonté naturelle de l'homme (p. 24) voisine avec une prise en compte de la malignité, de l'ingratitude et de méchanceté tant des enfants que des parents: «Le bien et le mal se montraient chaque jour aussi contagieux l'un que l'autre...» (p. 42). – Nouvelle contradiction: les enfants sont en principe libres de quitter l'établissement (p. 28), mais Pestalozzi déploie de telles manœuvres, il exerce un tel chantage affectif (pp. 40–1) et son jugement sur ceux qui s'enfuient est à ce point sans appel (p. 30), que l'on peut s'interroger sur la réelle liberté des enfants dans la relation qu'il entretient avec eux.

Et que penser, en définitive, de cette âme généreuse qui ne cesse de ramener sa première personne, et sa personne exclusive (p. 22), dans la relation de l'expérience?

En vérité, les choses ne sont simples dans la *Lettre de Stans* que pour celui qui la lit rapidement. La *praxis* s'établit en réalité sur des contradictions qui ne sont pas surmontées théoriquement. On peut certes dire que tel est le lot du pédagogue: il lui faut sans cesse articuler l'attention aux besoins et l'appel aux principes, l'amour et la crainte, la confiance et la méfiance en la nature de l'enfant, et agir tantôt dans un sens tantôt dans un autre. – «Il faut les deux», aime à répéter l'instituteur chevronné au jeune professeur d'école qui veut voir clair, et refuse de donner maintenant une caresse et plus tard une giffle sans répondre de la cohérence de son action. – «Fi de tout cela», répondra l'instituteur chevronné «laissons faire l'instinct...» – Mais l'instinct, dans le rapport à l'autre, est naturellement de domination: on invoque l'intérêt, mais on finit toujours par catéchiser et par moraliser; on proclame que «l'enfant est au centre», mais tout est organisé pour qu'il reste un moyen en vue de fins qui lui sont étrangères; on l'aime bien, mais les jugements qui pleuvent sur lui sont autant de destructions... – «De la cohérence, Bon Dieu! entre *dire* et *faire,* ou bien continuons à faire ce que nous avons toujours fait au petit bonheur, et arrêtons la «parlerie pédagogique»...

Il y en a qui ne se résignent cependant pas à l'incohérence: «La pédagogie requiert tout à la fois l'expérience de notre impuissance et l'obstination dans nos engagements. Elle récuse tout mécanisme et sait que, quoi qu'elle fasse, elle bute sur la liberté de l'autre. Elle refuse aussi tout fatalisme et agit comme si les choses pouvaient être transformées, comme si l'on pouvait, enfin, échapper au bégaiement constitutif qui nous reprend sans cesse»... [6]

Alors, encore et toujours, pensons, et ouvrons les *Recherches.*

La *Lettre de Stans,* écrite en 1799, est le premier texte pédagogique produit par la réflexion des *Recherches,* elles-mêmes publiées en 1797. Il marque en même temps une rupture et une continuité par rapport au texte philosophique. La rupture est manifeste par rapport à une démarche qui risquait de se complaire dans la contemplation des idées, mais aussi par rapport à un horizon politique, auquel les *Recherches* ont dit un adieu de principe, mais que Pestalozzi va solliciter une nouvelle fois à la faveur du bouleversement suisse de 1798: l'attitude compréhensive et le franc-parler du «pédagogue du peuple» ne seront guère du goût des hommes du nouveau pouvoir (et du pouvoir encore et toujours)[7]. Stans est ainsi un «retour à la base», vers l'homme dans la nudité de sa misère, contre ceux qui prétendent le satisfaire à travers un système du bien commun: les proclamations de scepticisme politique qui ouvrent et ferment la *Lettre de Stans* en disent assez sur ce que Pestalozzi pense désormais de cette grande illusion[8].

Mais la *Lettre de Stans* s'inscrit également dans le prolongement des *Recherches,* pour autant qu'elle vit des contradictions dont l'analyse constitue le fondement du texte de 1797 (*Widersprüche:* c'est le premier mot de l'ouvrage). Ces contradictions sont effectivement à l'œuvre dans l'expérience de Stans, qu'il s'agisse du rapport au savoir, à la fois reconnu et fortement malmené; du rapport à la propriété, qui se joue, entre le père de Stans et les parents naturels, autour de la possession de la force de travail que représentent les enfants; du rapport à ce pouvoir dont Pestalozzi se départit généreusement par moments, mais dont il ne se prive pas d'abuser effectivement à d'autres moments; de cette bonté paternelle qui se mue brutalement en œuvre de crainte[9]...

Mais les *Recherches* ont eu la prétention de dénouer théoriquement ces contradictions. Elles sont l'œuvre d'un homme, «finissant et épuisé», mais qui se réjouit de pouvoir poser une nouvelle fois la grande question de l'homme parce qu'il en a enfin surmonté la déchirure existentielle[10]. Et la réponse, il l'a enfin trouvée, à son corps défendant, après un long cheminement qui l'a conduit de l'expérience catastrophique du Neuhof, en passant par la grande construction utopique de *Léonard et Gertrude,* puis par la désillusion politique consignée dans *Ja oder Nein,* jusqu'à la réflexion proprement philosophique des *Recherches.* La révision fondamentale porte sur le rapport entre les idées de nature et de société: alors que Pestalozzi avait engagé son action sur une harmonie naturelle entre le désir de liberté et son accomplissement social par l'éducation, l'échec du Neuhof, puis l'expérience de la Révolution française sont venus lui administrer la preuve qu'il n'en est rien, que le fonctionnement de la société obéit strictement à la mécanique de l'intérêt, que le pouvoir démocratique n'a, en tant que pouvoir, rien à envier à celui du monarque, et qu'il convient de dégager une fois pour toutes le christianisme de toute compromission avec le politique[11]. L'issue philosophique, Pestalozzi la trouve finalement dans la prise en compte d'un *état moral* par-delà l'*état naturel* et l'*état social.*

Avant de disserter sur le nouvel humanisme, moral cette fois, il importe de regarder de très près le texte des *Recherches.* Pestalozzi n'est pas homme à

affiner son vocabulaire philosophique, et lorsqu'il parle d'«état moral», il faut bien convenir, en lisant la présentation et l'analyse qu'il en fait, qu'il ne s'agit ni d'un «état» ni de «moralité». Pestalozzi récuse en effet toute réalité métaphysique d'un tel état, comme si l'homme pouvait seulement le *penser* dans sa pureté: «La moralité pure contredit la vérité de ma nature, dans laquelle les forces animales, les forces sociales et les forces morales n'apparaissent pas séparées, mais au contraire le plus intimement entrelacées... La prétention à la moralité totalement pure me conduirait à me croire plus près de l'innocence perdue de ma nature que je puis l'être en réalité dans la corruption de l'état social; elle continuerait, au milieu de souffrances et des obstacles de ma corruption animale, à me bercer dans le rêve de l'ignorance du mal et à me porter vers une insouciance complète de l'existence» [12]. C'est dire qu'il n'y a pas, pour Pestalozzi, de moralité en soi, de monde de «valeurs» que l'on pourrait «retrouver» au bout de la démarche philosophique. La matière de la moralité reste constituée par les concepts sociaux qui modèlent le comportement des individus, au même titre que l'apprenti ne peut se passer de l'action contraignante du maître s'il veut devenir un jour son propre maître [13]. La moralité comme telle s'exprime, en dernière analyse, dans un *jugement* qui va orienter ma volonté dans le sens de ce qui doit être: «Ma moralité n'est à proprement parler rien d'autre que la façon dont je relie la volonté pure de m'ennoblir, ou, dans le langage commun, de faire ce qui est juste, à la mesure déterminée de ma connaissance et à l'état déterminé de ma condition sociale...» [14]. La moralité est d'abord et essentiellement un combat de l'homme, qui la conquiert tant sur sa nature, par la mutilation de son désir sensible, que sur son être social, à travers l'insatisfaction qu'il éprouve à l'endroit de toute mise en ordre imposée par la société: «De la moralité de notre nature nous connaissons à proprement parler peu de choses en dehors de notre travail sur notre être enseveli.» [15] La moralité naît du choc d'une double négativité: négativité de la nature par la société, négativité de la société par la nature [16].

L'éducation morale sera donc essentiellement cette lutte, qui n'abolit ni ma nature sensible, instinctive, anarchique, ni sa mise en ordre sociale sous l'égide de la contrainte légale. Il n'y a donc pas d'état moral à proprement parler, personne ne pouvant dire «je suis moral» [17].

C'est ce que doit avoir en tête l'éducateur moral lorsqu'il engage son action. Il lui faut gérer la contradiction fondamentale de la nature humaine dans le but de lui faire produire la moralité. La *Lettre de Stans*, dès l'instant où elle est lue dans la dynamique des *Recherches*, est un remarquable témoignage de cette «conquête» de la moralité. De *praxis* aveugle, sombrant dans les contradictions, elle devient une *praxis* éclairée, qui se met en position de surmonter ces mêmes contradictions.

Praxis et *theoria*

Le problème est bien que la réalité sur laquelle travaille le pédagogue porte en elle-même toutes les contradictions de la nature humaine, et qu'il ne peut absolument pas les surmonter s'il attend de la seule *praxis* la solution du

problème. Les pages de la *Lettre de Stans* en multiplient les témoignages: la bienveillance serait fatale si elle ne s'accompagnait pas d'une méfiance permanente tant à l'égard des enfants que de leurs parents; la solidarité sociale resterait un bon sentiment si chacun n'en prenait pas la mesure dans la mutilation de son bien-être personnel; la moralité resterait une affaire sensible, liée à l'intérêt, si l'homme n'avait pas en vue les grands principes universels qui la dominent...

Pestalozzi gère ces contradictions en connaissance de cause et de fin. Et il ne peut les gérer que parce qu'il a en tête un horizon théorique de compréhension de l'Idée d'éducation par rapport auquel il situe constamment son action pratique. Sachant que cet horizon théorique est absolument hors de la pratique, qu'il est, au sens étymologique du terme, méta-physique, cette métaphysique n'existant cependant pas à la façon d'un «autre monde», en l'occurrence d'un «monde moral», qui déterminerait la pratique, mais faisant tout au plus signe vers un monde où se trouverait résolues les contradictions qui l'écartèlent. Le pédagogue ne peut pas se dégager de la «fange de ce monde», il est condamné à pétrir la contradiction humaine, mais il lui appartient de penser le sens de son action, *et de le faire nécessairement hors de son action,* par un effort de réflexion strictement théorique.

Ainsi se creuse, dès le passage de la réflexion des *Recherches* à l'expérience de Stans, l'invincible fossé qui sépare *praxis* et *theoria:* une conviction qui portera toute l'élaboration de la Méthode, qui restera centrale dans la grande controverse d'Yverdon et que Pestalozzi finira par thématiser dans le *Chant du Cygne,* lorsqu'il évoquera la *différence de nature* qui sépare les grandes lois présidant au développement de la nature humaine et leur application dans la réalité des situations. En une formule: la pratique pédagogique n'a des chances de réaliser sa destination que pour autant que le sens de l'éducation est pensé *à part de cette pratique.*

La Méthode: praxis ou poiesis?

Reprenant la distinction aristotélicienne, nous appelons *praxis* une forme d'action qui porte déjà en elle-même son sens et sa valeur et qui accomplit son but dès lors que «quelque chose de bon et de juste» se produit simplement, indépendamment de savoir si celui qui agit réussit en fait ce qu'il voulait atteindre par son action. – Nous appelons *poiesis* une forme d'action qui ne vise que le résultat, une œuvre – un objet fabriqué – et qui ne reçoit sens et valeur que de cette fin. L'action morale est l'exemple par excellence de la *praxis:* le but s'inscrit dans l'action même. La fabrication industrielle renverrait à la *poiesis*[18].

L'action éducative est fondamentalement une action morale: l'humanité qu'elle est censée développer n'est pas un objectif qui donnerait sens *a priori* à cette action, mais elle se construit dans le mouvement même de cette action. Prise cependant dans le mécanisme social, qui ne connaît que les critères d'efficacité, de productivité et de résultats tangibles et mesurables, elle court tous les risques de dégénérer en *poiesis*: en fabrication sociale. Il demeure – et Pestalozzi en est pleinement conscient à travers les analyses des *Recherches* –

que, tout autant que la mutilation sociale est un passage obligé vers la moralité, l'acte éducatif doit nécessairement assumer une part de «fabrication», il est comptable de résultats devant la société: que l'enfant sache effectivement lire, écrire, compter. Tout l'art de l'éducation consiste en ce que ces résultats techniques restent entièrement soumis à la fin de l'éducation, qui est «fabrication d'humanité» (Comenius). C'est une tâche ardue qui rejoint la troisième formulation de l'impératif catégorique de Kant: «Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre *toujours en même temps* comme une fin et *jamais seulement* comme un moyen [19]».

La *praxis* éducative court tous les risques de dégénérer en *poiesis*: par exemple, en fabrication de citoyen calibré par l'Etat. Et l'éducation morale peut aisément se réduire à un conditionnement en vue de faire acquérir tel ou tel comportement. Nous avons vu, à l'exemple de la *Lettre de Stans*, le prix à payer si l'on veut éviter cette dégénérescence: que l'action éducative ne cesse pas de se référer, par-delà les inévitables contradictions de la pratique, à un horizon théorique [20]. Ainsi pourra se maintenir une authentique *praxis* éducative.

Pestalozzi va, dans l'élaboration et surtout dans la présentation de sa Méthode, porter tout son effort pour empêcher le glissement de la *praxis* vers la *poiesis*. Non que l'on puisse empêcher les «technocrates» de transformer en mécanique ce qui se veut organique. Mais il y a déjà une façon de présenter la technique qui réduit les risques d'une chute dans le technicisme. Il en est ainsi de la première présentation systématique de la Méthode dans l'ouvrage de 1801, qui a fait connaître le nom de Pestalozzi à travers toute l'Europe: *Comment Gertrude instruit ses enfants* [21].

Il n'est pas question de s'engager dans la présentation et le commentaire d'un livre, derechef touffu, où les thèmes s'enchevêtrent à souhait et où l'expérience vécue se donne péniblement forme dans des concepts qui ne parviennent pas à se stabiliser. Qu'il me suffise ici de mettre le doigt sur un problème fondamental relatif à la Méthode et à sa mise en œuvre, dans le but d'argumenter en faveur de la nécessité d'une réflexion théorique, franchement déconnectée de la pratique, si l'on ne veut pas que la même pratique dégénère en mécanique.

J'évoquerai la question de l'*Anschauung,* de l'expérience des choses. A la question «Qu'ai-je donc fait à proprement parler en faveur de l'enseignement de l'homme en ce qu'il a d'essentiel?», Pestalozzi répond dans la neuvième lettre du *Comment Gertrude:* «J'ai établi le principe le plus élevé de l'enseignement dans la reconnaissance de l'intuition sensible *(Anschauung)* comme le fondement absolu de toute connaissance...» [22] Partir de l'expérience des choses: nous savons que c'était un principe d'apprentissage dans la pratique de Berthoud et d'Yverdon (au point que Pestalozzi bannissait systématiquement l'image tant que les choses restaient accessibles [23]). Les «pestalozziens» sont ainsi partis de l'expérience des choses, et toute l'Education Nouvelle leur a emboîté le pas...

La seule question est de savoir si l'acte d'éduquer est en lui-même compréhensible sur cette base. Comme les *Recherches* nous l'ont expliqué avec force

images, l'humanisation commence avec la prise sur les choses – l'*acquisition* –, laquelle prend immédiatement une forme sociale – la *propriété* –, et la conquête du monde qui s'ensuit n'est rien moins qu'un rapport innocent aux choses, rien moins qu'un réalisme naïf. L'apprentissage est bien plutôt une élaboration humaine, qui inclut certes le mécanisme cognitif, mais dont les enjeux dépassent de loin cette dimension psychologique pour atteindre le sens que doit prendre ce mécanisme dans la globalité de l'acte éducatif. C'est le schéma général du texte de 1797: le rapport à la nature est inéluctablement rompu, et l'homme est contraint à une reconstruction du monde qu'il opère assurément à l'aide des acquis sociaux des générations précédentes, mais qui ne le dispense pas, dans un climat de guerre de tous contre tous qu'est devenue la société, d'une réappropriation individuelle de ces acquis. Il y a donc nécessité de mettre en place une pédagogie de l'*Anschauung,* distincte de l'art de la pédagogie de la perception, qui respectera l'extériorité des objets et portera toute son attention sur la construction de la personne dans cette rencontre[24]. Pestalozzi récuse ainsi tout réalisme de la perception, mais aussi tout idéalisme, qui ferait du monde des objets le porteur de l'Idée, pour adopter une position où la personne de l'enfant se construit à la faveur de la rencontre de l'objet et de sa propre *aptitude* à conceptualiser[25].

Cette réflexion fondamentale, développée à la lumière des *Recherches*, nous conduit à lire de façon plus complète le *Comment Gertrude* et à dégager les éléments d'une problématique de l'apprentissage qui s'y trouvent enfouis, sans être vraiment explicités. On s'aperçoit que, si telle est en effet la position première de l'esprit en face des objets, il faut encore compter avec le pouvoir de ce même esprit de déduire de son propre fond les structures du réel: c'est toute la force de la «raison pure» qu'il convient de former comme telle[26]. Mais comment relier les deux démarches, celle «par le bas» et celle «par le haut», dans une forme générale de l'apprentissage? Ni matérialisme, ni idéalisme: on reste dans l'aporie. Ou plus exactement: l'aporie entre connaître et penser, invincible sur le plan théorique, peut et doit être résolue dans l'action pédagogique.

Mais cette action n'accomplit elle-même sa détermination pédagogique que si elle reste liée à la pensée théorique qui l'inspire, tout en lui restant extérieure. Comme Pestalozzi l'écrit lui-même: «La pensée et l'action doivent être, l'une à l'égard de l'autre, comme la source et le ruisseau: l'arrêt de l'une doit entraîner l'arrêt de l'autre, et réciproquement[27]».

Et l'on pourrait ainsi, à la lecture de l'ouvrage de 1801, multiplier les exemples de positions aporétiques, montrer qu'elles s'enracinent dans la réflexion des *Recherches*, et dégager à chaque fois un horizon de l'action pédagogique qui permet de surmonter l'aporie, *mais dans la mesure où l'on ne cesse pas de la penser dans l'horizon théorique.* On s'éviterait du même coup de réduire la démarche de Pestalozzi à des positions simplistes[28].

C'est dire qu'à ne pas faire cet effort théorique, on prend tous les risques de sombrer dans la mécanisation, dans la fabrication, dans la *poiesis*[29]. Et que la *praxis* pédagogique ne peut se maintenir comme telle que pour autant qu'elle garde, à l'horizon de l'action, un univers de *theoria.*

Qu'est-ce que la pédagogie?

Les analyses précédentes peuvent nous conduire à définir d'une façon assez précise l'essence de la pédagogie pour Pestalozzi.

La pédagogie sera fondamentalement une *praxis,* c'est-à-dire une forme d'action qui s'accomplit moins dans le résultat obtenu que dans la démarche suivie. Elle s'apparente à l'action morale, pour autant que la Méthode est la mise en œuvre directe de la perspective ouverte par les *Recherches*, et qu'elle porte tous les caractères de «l'état moral» [30]. Mais, à l'image de cet état, elle n'a aucune réalité ontologique et trouve sa fin dans le travail que l'individu opère sur lui-même pour s'accomplir en liberté et responsabilité. La *Lettre de Stans* demeure, de ce point de vue, le document de base de la Méthode.

Mais, de même que la moralité ne peut se développer que sur fond de contradiction invincible entre l'ordre de la nature et l'ordre de la société, la pédagogie se construit tout à la fois sur le désir qui porte l'homme vers son accomplissement au mépris de toute contrainte sociale, et sur la nécessaire mise en ordre sociale de ce désir. En tant que phénomène social, la pédagogie va donc obéir aux impératifs de rationalisation, de productivité, de standardisation qui portent le développement de la société. Elle sera en cela une *poiesis*: l'enfant, tel l'apprenti, devra apprendre à maîtriser les mécanismes de la lecture. Mais, traité en l'occurrence comme un moyen en vue d'une fin qui reste étrangère à sa nature originelle (l'homme naturel n'a pas besoin d'apprendre à lire), l'enfant devra être traité «toujours en même temps comme une fin», c'est-à-dire que l'apprentissage de la lecture devra rester fondamentalement un acte d'humanisation, un acte par lequel l'enfant constitue son humanité, en dehors de tout résultat vérifiable et quantifiable: c'est ici que la *praxis* reprend ses droits. Présentant sa méthode aux parents, Pestalozzi écrira: «Sa marche organique n'est, dans ses débuts, que formante absolument (*durchaus nur bildend*). Pour autant qu'elle donne des connaissances à ce stade, elle ne les donne que comme des moyens de la formation de la force. Et elle ne s'éloigne de ce stade que pour autant que la force qui peut être donnée à ce stade, est véritablement donnée. Elle ne progresse jusqu'aux connaissances scientifiques que par le moyen de ces forces et en accord avec elles...» [31] On retrouve l'affirmation de ce primat de la *praxis* sur la *poiesis* dans le procédé pédagogique de la «reprise autonome» [32].

Mais, une fois encore, ce primat ne peut être garanti que si l'action pédagogique ne cesse pas de se référer à l'horizon de la théorie éducative: que si le praticien de la Méthode ne cesse d'avoir en tête la réflexion des *Recherches.* Non pas à la façon d'un système philosophique qui répondrait *a priori* de l'action: «La moralité pure contredit la vérité de ma nature...» Mais comme un horizon d'intelligence qui fera de la pédagogie, ni un simple suivi de la nature, de toute façon perdue, ni une simple soumission à la société, de toute façon condamnée, mais un véritable *artisanat d'humanité.*

Notes

1 1985, Ed. du Centre de documentation et de recherche d'Yverdon.
2 1985, Castella, Albeuve (diffusé par le Centre d'Yverdon).
3 1994, Payot, Lausanne, coll. *Etudes et documents.*
4 Nous disposons encore des traductions publiées aux Editions La Baconnière à l'occasion du 200e anniversaire de la naissance de Pestalozzi: *Léonard et Gertrude,* 2 vol. (1947–8), *Le chant du cygne* suivi de *Mes destinées* (1947); le plan de traduction, qui prévoyait sept volumes, n'est pas allée au-delà de ces deux œuvres. – Il faudrait également mentionner la traduction des *Esquisses de la Révolution* parue dans le no 23 de novembre 1991 de la série des cahiers *Vous avez dit... pédagogie* de l'Université de Neuchâtel, ainsi que celle du Fragment du *Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils Jakob (27 janvier–17 février 1774)* paru dans les Etudes Jean-Jacques Rousseau no 6 1992. – On dispose également d'extraits d'œuvres traduits dans le *Pestalozzi* paru en 1995 aux PUF dans la collection *Pédagogues et pédagogies,* ainsi que dans le second volume de *Quinze Pédagogues,* publ. sous la direction de J. Houssaye, A. Colin, coll. *Enseigner.*
5 A propos de son œuvre la plus philosophique, les *Recherches*, Pestalozzi notera encore: «Elle est trop profondément liée à la façon dont je vois les objets de ce monde, et au feu de mon individualité... Le livre ne serait plus ce qu'il doit être, si sa subjectivité était complètement éteinte. Il doit être la vérité de moi-même et non la vérité de mon époque...» (*Mes recherches,* trad. Soëtard, p. 209).
6 Philippe MEIRIEU: *L'envers du tableau,* ESF, p. 261.
7 *Esquisses de la Révolution,* Cahiers de l'Université de Neuchâtel: on notera que les paysans ont la dent dure contre le nouveau gouvernement (pp. 27s).
8 pp. 17 et 56. Comparer avec le commentaire des *Recherches*, pp. 222–3: *La révolution révolue.*
9 *Recherches,* commentaire, pp. 212ss.
10 pp. 34–5.
11 Pestalozzi, PUF, pp. 73ss.
12 *Recherches*, pp. 139–140.
13 pp. 138–9.
14 p. 142. Quelques pages plus loin, l'homme «en tant qu'œuvre de soi-même» – l'être moral – est défini par «son jugement intérieur de la vérité et de son propre être» (p. 160).
15 p. 141.
16 «Il n'en est pas autrement en vérité: le droit social, avec toute la dureté de sa nature, foule complètement aux pieds la bienveillance affaiblie de mon sens animal corrompu, et il construit son œuvre sur le fondement de mes instincts anéantis, sans considération pour les forces fondamentales affaiblies de ma nature; mais voici que celles-ci, qui trônaient au plus profond de moi-même avant même que le droit social n'existât, reprennent vigueur au fond de moi-même à travers les conséquences de l'ordre civil, et qu'elles m'élèvent, au milieu de l'apparence de ma profonde corruption, jusqu'à la force de restaurer moi-même à partir de ma corruption» (128–9).
17 C'est ce qui marque toute la distance qui sépare Pestalozzi de l'idéalisme moral d'un Fichte.
18 Excellente présentation de ce couple, appliqué à l'action éducative, dans Winfried Böhm: *Theorie und Praxis,* Königshausen + Neumann, 1985.
19 C'est moi qui souligne, pour bien marquer la concomitance des deux approches.
20 C'est ici que je diverge avec Böhm sur le statut ontologique de la *theoria:* il me semble que Kant, tout en s'inscrivant dans la mouvance aristotélicienne, a introduit une

rupture épistémologique décisive entre la *pensée* du sens et la *connaissance* du fait (voir Eric Weil: *Problèmes kantiens,* Vrin, 1970, ch. I: «Penser et connaître. La foi et la chose-en-soi»).

21 Ed. Castella, Albeuve, 1985, 237 p. (diff. Centre Pestalozzi d'Yverdon).

22 *Ld.* p. 171.

23 Voir mon article; «Pestalozzi und/oder Fröbel – oder vom rechten Gebrauch der Abbildung» in B. Fuchs, W. Harth-Peter: *Alternativen frühkindlicher Erziehung,* Königshausen und Neumann, Würzburg, 1992.

24 Dixième Lettre, début, p. 177.

25 Ici se creuse le fossé qui sépare Pestalozzi de Herbart et de sa présentation de *L'idée de Pestalozzi d'un ABC de l'Anschauung, examinée et scientifiquement présentée* (Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt), prélude à son grand ouvrage qui paraît la même année 1802: *De la présentation esthétique du monde comme affaire principale de l'éducation* (Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung). La moralité est pour le philosophe-pédagogue de Könisberg une nécessité esthétique qui naît de la représentation accomplie de l'objet, sans se référer à sa réalité, tandis qu'elle demeure pour Pestalozzi de l'ordre du *devoir* et se construit sur le rapport à un monde qui ne cesse de lui demeurer extérieur.

26 Onzième Lettre, début, p. 193.

27 Douzième Lettre, p. 200.

28 Il en va ainsi de sa position à l'égard de la *Wohnstube* et de la mère qui en est le cœur. Toute interprétation naturaliste, familiariste et maternaliste fait fi de la position critique des *Recherches*, si on la compare à la «grande conception» des années 1780: à l'image de la Nature, la trop grande bonté de la mère peut gâter l'enfant, et la famille n'échappe pas à la tourmente sociale qui la disloque dans un affrontement d'intérêts (*Recherches* pp. 224–6). La Nature et la Famille et la Mère agissent désormais comme autant d'idées, au sens kantien du terme, qui permettent de juger la réalité et de diriger l'action, mais qui ne constituent en rien des «modèles matériels». La Quatorzième Lettre du *Comment Gertrude* porte essentiellement l'indication d'un art de la mère à savoir lâcher la main de son enfant pour que celui-ci puisse se construire son être moral.

29 Pestalozzi s'en est lui-même inquiété à travers le succès de la formule par laquelle on a voulu résumer l'entreprise du *Comment Gertrude*: «Vous voulez mécaniser l'éducation» (p. 59 et la note 19).

30 *Recherches*, pp. 135ss.

31 *Avis aux parents* (Bericht an die Eltern), Pestalozzi Sämtliche Werke, vol. 21, p. 26.

32 *Pestalozzi,* PUF, pp. 113–115. – On notera cependant que l'apprentissage doit passer, pour Pestalozzi, par une phase de mécanisme, qui permet l'appropriation de la connaissance. La grande question reste de soumettre cet apprentissage mécanique à la visée d'une fin qui n'est pas d'ordre mécanique. Tenté, sans doute sous l'influence de Niederer, de surmonter cette dichotomie par une vision organique unifiée de l'acte d'apprentissage, Pestalozzi s'en distanciera cependant, pressentant que l'on versait ainsi dans un nécessitarisme qui faisait la tombe du développement de la force libre de l'apprenant et que celle-ci était en définitive mieux garantie par une mécanisation maîtrisée.

Bibliographie

Pestalozzi, *Sämtliche Werke* et *Sämtliche Briefe,* Zurich; Orell Füssli, *Lettre de Stans* (1799), Ed. du Centre Pestalozzi d'Yverdon, 1985; *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801), Albeuve, Castella, 1985; *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797), Lausanne, Payot, 1994.

Guillaume, J., *Pestalozzi. Etude biographique,* Paris, Hachette, 1890; art. *«Pestalozzi»* du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié par F. Buisson, Paris, Hachette, 1911.

Soëtard, M., *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur,* Berne, P. Lang, 1981; «Politik, Glaube, Erziehung im Werke Pestalozzis», *Pädagogische Rundschau,* 34, 1980; «Pestalozzi et l'expérimentation en pédagogie», *Education et recherche,* 4, 1982; «Pestalozzi ou la volonté d'utopie», *Cahiers du Centre Pestalozzi d'Yverdon,* 1992; *Pestalozzi,* Paris, PUF, 1994.

Stadler, P., *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie,* Zurich, 2 vol., 1988 et 1993.

Colloque international francophone

A l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Pestalozzi, un Colloque international francophone se tiendra à Angers (France), à l'Université catholique de l'Ouest, les *9, 10 et 11 juillet 1996.* Il prendra comme thème: *Le pédagogue et la modernité.* Ce thème sera traité à travers plusieurs sous-thèmes, où interviendront à chaque fois un connaisseur de l'œuvre de Pestalozzi et un spécialiste de la pédagogie contemporaine. Les sous-thèmes retenus sont les suivants:

1. Le pédagogue aux prises avec la politique
   Pédagogie et politique chez Pestalozzi
   Un pédagogue politique peut-il exister? l'exemple de Freinet
2. Pédagogue en mal de philosophie
   Pestalozzi et la nécessité de philosopher
   Comment échapper à Piaget?
3. Quel discours de la méthode?
   La «Méthode Pestalozzi» entre moyen et fin
   Boire et déboires de la Méthode en pédagogie
4. Pédagogie et Christianisme
   Pédagogie et Christianisme chez Pestalozzi
   De quelques repères théologiques en pédagogie

Pestalozzianische *Praxis* zwischen *poiesis* und *theoria*

Zusammenfassung

War Pestalozzi mehr als ein genialer Bastler? Der Beitrag von Michel Soëtard zielt darauf ab, zu zeigen, dass, ganz im Gegenteil, sein ganzes Werk von einer Sorge um eine pädagogische *Praxis* getragen wird, die stets die Gefahr einer mechanischen Fabrikation *(poiesis)* beschwört, indem sie gründlich auf einen

notwendig ausserhalb der Handlung gedachten theoretischen Horizont bezogen wird. So bildet sich ein fruchtbares Verhältnis zwischen dem *Stanser Brief,* als vorzüglichem Zeugnis der Pestalozzischen Praxis, dem Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* von 1801, wo Struktur und Geist der Methode entwickelt werden, und den *Nachforschungen* von 1797, die ihren unumgänglichen philosophischen Horizont darstellt.

La *praxis* pestalozziana tra *poiesis* e *theoria*

Riassunto

Pestalozzi fu qualcosa di più di un geniale dilettante? Il contributo di Michel Soëtard tende a mostrare che, al contrario, tutta la sua opera è contraddistinta dalla preoccupazione per una *prassi* pedagogica in grado di scongiurare una fabbricazione meccanica *(poiesis)* grazie al fondamentale riferimento ad un orizzonte teorico concepito necessariamente al di fuori dell'azione. In questo modo si stabilisce una relazione produttiva tra la *Lettera di Stans*, quale eccellente esempio della prassi pestalozziana, l'opera *Come Gertrude educa i suoi figli* (1801), dove si elaborano la struttura e lo spirito del metodo, e le *Ricerche* del 1797 che ne delineano l'indispensabile orizzonte filosofico.

Pestalozzian *praxis* between *poiesis* and *theoria*

Summary

Is Pestalozzi to be considered as a handyman of genius? Michel Soëtard's contribution sets out to show, that, on the contrary, his whole work is subtended by a concern for a pedagogical *praxis,* constantly averting the danger of a mechanical making *(poiesis)* by submitting inherently this praxis to a theoretical horizon outside of it. In this way a fruitful connection can be established between the *Letter of Stans* as the best expression of Pestalozzian Praxis, *How Gertrud teaches her children* (1801), developing structure and mind of the Method, and the *Researches,* which draws its essential philosophical horizon.