

TEXTE N° 7 : Michel Soëtard
Pestalozzi et la pédagogie
 (conclusion de l'ouvrage de Pestalozzi, *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain, 1797*, traduction 1994, Payot, Lausanne)

L'essence de la pédagogie

Revenant, dans la période de ses grandes réalisations pédagogique de Stans, de Berthoud et d'Yverdon sur sa réflexion des années quatre-vingt-dix, Pestalozzi aura tendance, tout en marquant l'importance des *Recherches* pour la marche de son évolution intellectuelle, de considérer qu'elles restaient une œuvre théorique et qu'elles rejoignaient en cela ces élucubrations philosophiques dont il se moquait volontiers. C'est un fait qu'après 1797, il investira toutes ses énergies dans une œuvre pratique et que, de la *Lettre de Stans* et de *Comment Gertrude instruit ses enfants* jusqu'aux écrits sur la *Méthode*, ses textes seront de nature essentiellement pédagogique. Il importe cependant de percevoir comment l'univers renouvelé des *Recherches* produit en réalité **la pédagogie, comprise comme la réalisation pratique de l'Idée d'éducation.**

On pourrait, pour illustrer ce processus, revenir à l'analyse du savoir qui ouvre, dans le texte de 1797, la série des catégories constitutives de l'humanité sociale. Si l'accès à la connaissance est bien le pas décisif qui permet à l'homme de se dégager de l'animalité et de se donner des moyens d'existence que le seul instinct ne peut plus lui garantir, il importe de saisir dans quel contexte social et humain s'opère cette avancée. Le savoir est une conquête sociale: il est né de l'avantage que les hommes ont perçu à unir leurs forces, en conceptualisant les acquis de leur expérience, pour obtenir plus facilement ce qu'ils cherchaient. Mais ce savoir se développe dans une société qui est rien moins que paradisiaque: il entre dans la compétition sociale sans merci, il se lie à la propriété et au pouvoir, il donne des armes à la volonté de dominer le monde... Chacun veut bien entrer dans le

jeu du savoir social, mais à condition qu'il y trouve son avantage. La connaissance, loin d'être une fin en soi, garde ainsi pour l'homme une dimension pratique, liée à l'intérêt qui l'a fait naître et qui la porte.

Il y a donc d'abord une nécessité sociale de la transmission du savoir. Dans la mesure où le savoir ne tombe pas du ciel, mais qu'il est produit par une société en développement, il est compréhensible que celle-ci se préoccupe de la diffusion des connaissances et qu'elle veille en particulier à ce qu'elles se transmettent d'une génération à l'autre. **Tant que le savoir restait enfermé dans la nature, la question de sa transmission ne se posait pas: c'est naturellement que l'enfant apprenait en suivant son père dans le sillon de la charrue. Maintenant que l'homme est appelé à se conquérir son bien-être à la faveur de son savoir et de son savoir-faire, il y a nécessité d'organiser le transfert des connaissances. Ainsi est né, au berceau de la modernité, le système d'enseignement.**

Mais la relation conflictuelle que les individus entretiennent entre eux à travers des structures sociales qui les accomplissent tout en les mutilant, vient singulièrement compliquer leur rapport au savoir. Il est bien évident que les plus forts comprennent vite le parti qu'ils peuvent tirer des connaissances acquises dans tous les domaines, mais surtout de l'ignorance qu'ils auraient avantage à entretenir chez les autres pour ne pas mettre en péril leur position. Le savoir ne tarde pas ainsi à devenir une affaire de pouvoir. Et les «hommes en place» ont tout intérêt à faire briller dans le ciel un savoir sacralisé et rendu accessible à quelques rares experts: prisonniers de sa contemplation, les sujets n'ont même plus l'idée de s'en servir. La généralisation de l'enseignement constitue

ainsi la base de la démocratisation de la société.

Mais cette diffusion institutionnelle du savoir n'échappe pas elle-même au mal qui ronge nos sociétés : partie d'un pas généreux, à l'instar de l'entreprise de Pestalozzi au Neuhof, elle ne va pas tarder à s'embourber dans les intérêts qui minent la constitution sociale de l'homme. **Il faut donc, à l'intérieur même de l'institution scolaire, envisager une démarche spécifique qui soit capable d'assumer et de transcender tout à la fois les tensions sociales qui travaillent le processus de transmission du savoir.** Ce sera la tâche de la pédagogie. **Elle aura à mettre en place une action d'appropriation des connaissances telle que chacune se fasse du savoir "une oeuvre de soi-même".** On savait depuis Platon que le savoir libère. On sait désormais que le savoir peut également emprisonner, et que s'il doit continuer à pouvoir libérer, ce sera, plus que par son accès même, par la méthode qui trace pour chacun le chemin de son accès. Il est même à craindre que, dans le contexte de lutte déchaînée de pouvoirs qui caractérise la société, l'invocation du seul savoir au mépris de la pédagogie et de l'indication des moyens didactiques de l'accès à la connaissance soit la ruse ultime pour enchaîner la liberté au pouvoir discrétionnaire d'une autorité qui refuse de se justifier, et qui, pour se justifier, aurait précisément besoin de... pédagogie.

La pédagogie devient ainsi l'instrument par excellence de la démocratisation. On appréciera une nouvelle fois l'actualité de ce propos et le bienvenu de cette argumentation dans un temps où, après la critique sociale des savoirs transmis dans le système scolaire, on proclame leur «retour». Pestalozzi creusera à Stans, à Berthoud et à Yverdon le chemin de cette pédagogie : ce sera la Méthode élémentaire, dont les grandes lignes seront tracées dans l'ouvrage de 1801 *Comment Gertrude instruit ses enfants*, et qui s'épanouira en «philosophie de la pédagogie» dans *Le Chant du Cygne* de 1826.

Mais, fidèle à l'esprit des *Recherches*, Pestalozzi ne cessera, tout en travaillant à élaborer l'instrument méthodique, de se battre sur deux fronts. Il rencontrera

d'abord la longue cohorte de ceux qui voudront voir dans la méthode l'alpha et l'oméga de l'éducation, en oubliant qu'une méthode pédagogique est rien moins que naturelle, qu'elle reste un instrument social entre les mains de quelqu'un qui peut, par elle, promouvoir ou compromettre la liberté en l'autre, que celui qui la met en œuvre n'est pas quitte de la responsabilité morale au regard de son usage. **Ce sera la tentation permanente du didactisme qui prend le savoir scolaire pour argent comptant, en perdant de vue qu'il est à construire en connaissance de cause et de fin humaines.**

L'autre péril viendra d'en haut, des philosophes, et plus précisément de celui qui se présentera comme «le Platon du Socrate de la pédagogie» : Niederer. C'est vrai que l'on n'échappe pas à la nécessité de rapporter la démarche pédagogique à un fondement universel et universalisant, alors qu'elle est dans son essence particulière et particularisante. Nous retrouvons ici, aiguisé par la nécessité de l'action, le grave problème du rapport entre la philosophie et l'éducation, dont Pestalozzi a fini par récuser la réponse purement philosophique, pour lui donner une réponse pédagogique en forme d'aporie, lorsqu'il écrira de sa méthode élémentaire: «Ce qui en fait précisément la généralité, c'est que l'individualité de chacun s'y produit et s'y forme comme telle»¹.

Faut-il alors penser que la praxis pédagogique dénouera un problème que la théorie ne pourra jamais résoudre? Mais les *Recherches* sont précisément là pour nous montrer que l'action éducative ne peut faire l'économie d'un horizon théorique, métaphysique et méta-praxique, qui lui donne sens. Que l'on ne peut échapper à une théorie pédagogique.

Nous restons ainsi au cœur du tourbillon pestalozzien. Mais, à l'inverse des pédagogues de notre temps qui s'affairent et s'excitent dans la fébrilité de l'action de l'approximation de la réflexion, l'auteur des *Recherches* et l'artisan de la *Méthode* ne cessera d'apparaître, jusque dans les

¹ Méthode théorique et pratique, PSW 28, 298

ultimes déchirements d'Yverdon, comme un homme apaisé qui ne pose une nouvelle fois la grande question du sens de son action que parce qu'il en goûte déjà la réponse: la sagesse du pédagogue.

La sagesse du pédagogue

Les *Recherches* sont en définitive, malgré toutes les dénégations de son auteur, une œuvre de philosophie, si l'on veut entendre par ce mot une quête de la sagesse: cette réflexion permet à l'homme «finissant et épuisé» qu'est Pestalozzi d'assumer la «blessure» que la société a inscrite, et continue d'inscrire au fond de sa nature, et de retrouver, par-delà les grandes questions qui le déchirent depuis l'origine, cette joie d'enfant qui le fait enfin savourer une réponse satisfaisante. S'il y eut malentendu avec les philosophes en place de l'époque, on en sait la raison : le principe d'individualité empêchait Pestalozzi de tenir le discours sur l'Homme et sur sa destination, comme si chacun n'avait pas d'abord essentiellement à faire son chemin d'humanisation. Mais c'est, encore et toujours, une position philosophique. Les *Recherches* sont une œuvre philosophique.

Mais c'est une œuvre de philosophie de l'éducation. Renonçant à toute construction idéaliste, la méditation de 1797 plonge en vérité jusqu'à la racine de la réflexion philosophique, là où la nature s'ouvre sur le questionnement de l'homme, là où, son œuvre achevée, elle invite l'homme à «se faire une œuvre de soi-même», et où les hommes réunis entreprennent de gérer entre eux cet appel. La démarche de Pestalozzi reste, à y regarder de près, très socratique, mais au sens où plus aucun Platon ne parviendrait désormais à refermer sur elle un quelconque ciel intelligible. Elle nous ramène en deçà de tous les discours philosophiques constitués jusqu'au ressort qui les a produits et réclame que ce désir soit désormais cultivé en chaque homme. C'est en cela que Pestalozzi veut et a toujours voulu une éducation élémentaire, une philosophie populaire: «Je suis convaincu que ma vérité est vérité du peuple, que mon erreur est erreur du peuple» (p. 35). Défi immense pour le philosophe, dès lors qu'il refuse de se cantonner dans l'aristocratie du savoir et qu'il accepte de prendre en

compte le souci du pédagogue. Rousseau n'écrivait-il pas déjà au Livre second de l'Émile: «Nul de nous n'est assez philosophe pour savoir se mettre à la place d'un enfant»?...

Les *Recherches* fondent cependant la sagesse du pédagogue, celle d'une existence réconciliée avec elle-même dans l'action pédagogique. Non que cette existence soit devenue de tout repos : nous avons entendu Pestalozzi répéter que la blessure de la mutilation sociale restait ouverte au flanc de l'humanité naturelle, que l'accès à la moralité pure n'était pas le lot de l'homme vivant sur cette terre, que l'état social demeurerait un état de lutte, d'intérêts déchaînés et d'insatisfaction sans fin... **Mais c'est la sagesse de celui qui a pris son parti de l'effondrement moral, spirituel et politique de ce monde, mais qui voit dans cet effondrement, dès lors qu'il en articule le constat avec une foi sauvegardée de l'homme en son sens, la chance de l'éducation, la chance de la formation à l'humanité, la chance de la formation de l'homme.**

On ne sera pas surpris que, de Stans à Yverdon, l'œuvre de Pestalozzi soit devenue ce roc sur lequel maint philanthrope déçu est venu trouver le repos dans la relance d'une action à nouveau sensée. On ne sera pas surpris que, de Berlin à Naples et à Saint-Petersbourg, les artisans de la modernité éducative soient venus puiser leur inspiration dans l'observation attentive de la pratique méthodique. Ni que, les systèmes d'enseignement emportés par la tourmente sociale, la question du sens de l'éducation resurgisse avec une vigueur inégalée.

Tant il est vrai que, deux cents ans après la publication des *Recherches*, c'est encore et toujours la même tâche que Pestalozzi nous presse d'accomplir : "L'éducation doit apprendre à se comprendre elle-même".

Pestalozzi, c'est, en définitive, un monde qui bascule.

Dans l'éducation.

Le nôtre ?

(pages 278 à 283)