

## L'horizon philosophique de la pédagogie de Pestalozzi. Entre conversion et métamorphose éducatives, les deux lectures de Fichte et de Germaine de Staël

### The philosophical horizon of Pestalozzi's pedagogy. The two interpretations of Fichte and Germaine de Staël, between educational conversion and metamorphosis

DIDIER MOREAU

*The following paper deals with Pestalozzi's thought and educational practices focusing on two philosophical trends about education as self-education: the paradigm of the educational conversion and the perspective of the self metamorphosis. The author takes into account the interpretations formulated by Johann Gottlieb Fichte and Germaine de Staël, in order to show how Pestalozzi's pedagogy could be considered in the philosophical horizon of a pedagogy aimed at a project of social emancipation.*

**KEYWORDS:** HISTORY OF EDUCATION, HISTORY OF PHILOSOPHY, SELF-EDUCATION, SOCIAL EMANCIPATION, XIX CENTURY

Les penseurs qui ont promu l'éducation comme une tâche philosophique de premier plan se sont toujours intéressés à Pestalozzi, sa doctrine, sa méthode et ses pratiques. La raison en est vraisemblablement que Pestalozzi est le premier pédagogue qui ait conçu l'éducation comme un acte de portée ontologique, et non plus seulement le couronnement d'une humanisation dont l'essentiel s'est opéré dans la vie sociale des hommes. Le chemin en a été ouvert par les Lumières, Rousseau, Diderot et Helvétius, dont Alain Vergnioux rappelle qu'ils furent d'exacts contemporains, ayant écrit leurs textes majeurs sur la même double décennie, entre 1750 et 1770<sup>1</sup>. Cette dimension ontologique, qu'il tire essentiellement de la lecture de Rousseau, se voit confirmée, dans la démarche de Pestalozzi, par les bouleversements politiques dont il fut à la fois l'acteur et le témoin, de Zürich jusqu'à la Révolution française. Mais cette confirmation aura aussi un effet de correction, vis à vis de la fonction qu'il convient d'accorder à l'État dans l'organisation du système éducatif.

Il est donc permis de penser que les philosophes liront Pestalozzi selon la portée qu'ils accordent à ce que nous appellerons, d'une manière plus contemporaine, la dimension de subjectivation de l'acte éducatif et que dès lors ces lectures seront le symptôme non ambigu de leur position au sein du conflit éducatif entre le schème métamorphique, issu du Stoïcisme et le paradigme de la conversion, hérité de la perspective onto-théologique de l'augustinisme<sup>2</sup>. Selon le schème métamorphique, l'éducation apparaît comme un processus de formation de soi, construit sans plan assigné, une auto-poïétique dans laquelle le sujet se transforme lentement par un travail d'exercice de soi et d'épreuve du monde<sup>3</sup>. En revanche, le paradigme de la conversion définit un pôle anamorphique, une image déformée du sujet, qui est son essence et sa vérité hors de lui, et qu'il ne pourra atteindre que dans le renoncement au monde, en se centrant sur la recherche de cette intériorité que seule la conversion à la transcendance peut révéler<sup>4</sup>. Nous allons examiner, de manière volontairement restreinte ici, comment s'est structuré, dans

deux lectures de Pestalozzi, le conflit qui oppose l'onthéologie à une pensée éducative influencée par le schème stoïcien du perfectionnement de soi, entre d'une part Fichte et, d'autre part, Germaine de Staël. Nous avons par ailleurs réalisé une autre étude sur la lecture métamorphique de Pestalozzi par Dilthey<sup>5</sup> qui nous fera opter, résolument, pour situer Pestalozzi dans le domaine des pratiques de l'éducation inspirées par un projet métamorphique.

### **Le malentendu de l'*Anschauung*, entre Fichte et Pestalozzi**

Un des premiers philosophes à s'être intéressé à Pestalozzi est, on le sait, Fichte, dont il brosse, dans les *Discours à la Nation allemande* la doctrine pédagogique, en prenant soin de la séparer des pratiques pestalozziennes, pour l'annexer à son propre système comme source promise de la régénération de la nation allemande: «Où se trouve dans le monde réel le principe déjà existant auquel on puisse rattacher cette réalisation? A cette question, nous donnerons la réponse suivante, c'est le système d'instruction inventé, proposé par Heinrich Pestalozzi et déjà appliqué avec succès sous sa propre surveillance»<sup>6</sup>.

Or il semble bien que cette annexion philosophique de la pédagogie de Pestalozzi par Fichte repose en réalité sur une méprise interprétative. En effet, le projet que développe Fichte dans ses *Discours* consiste plutôt dans la préparation de la quatrième «phase de l'histoire universelle» qui, succédant à la troisième dans laquelle l'humanité a satisfait à son intérêt matériel, préparera sa réalisation morale. Mais elle ne pourra l'obtenir que dans la liberté de son action qui est tombée sous la dépendance de puissances étrangères s'opposant à la réalisation du nouveau monde<sup>7</sup>. C'est pourquoi la régénération morale de la Nation allemande devient l'instrument en vue de la réalisation de l'Histoire universelle. Et son processus engage la totalité de l'éducation. Dans cette visée, argumente Fichte, le but de l'éducation ne peut être que «la transformation radicale de l'humanité»<sup>8</sup>, et son moyen, «l'art de former l'élève à la pureté morale»<sup>9</sup>. Mais, dès lors, l'éducation dépassera l'horizon de l'Allemagne en devenant une éducation

universelle: «La majorité des citoyens doit être élevée dans cet esprit patriotique [*n.d.r.* contre l'esprit étranger] et pour nous assurer de cette majorité, il faut essayer de rendre cette éducation universelle»<sup>10</sup>. Fichte trouve alors dans Pestalozzi le principe issu du monde réel capable de réaliser l'objectif de l'éducation, mais pour enrôler le pédagogue, il est nécessaire de séparer ses véritables intentions de leurs applications concrètes, en un mot, de réfuter des pratiques pédagogiques qui se seraient trouvées entravées dans un monde hostile à leurs principes. Il faut donc «comprendre Pestalozzi mieux qu'il ne se serait compris lui-même», selon le principe herméneutique auquel Fichte souscrit sans réserve.

Pour Fichte, les véritables intentions de Pestalozzi dépassaient évidemment le projet qu'il avait formulé d'une éducation populaire et atteignaient le plan d'une éducation nationale universelle. En effet, il a obtenu à son insu le but même que la raison visait, grâce à une pédagogie apte à «dépasser les différences de classes» lui permettant de jeter les bases d'une véritable éducation nationale<sup>11</sup>.

On peut suivre Fichte sur ce point, en pensant qu'effectivement c'est par la garantie que se déploie une éducation populaire que seront dépassées les limites imposées par tout système inégalitaire et élitiste, afin d'atteindre une éducation démocratique, permettant d'échapper à la distribution préalable des places dans l'espace politique. Mais la limite conceptuelle se manifeste sur un point philosophique capital, relatif à la signification même de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, tout se joue autour du concept d'intuition *Anschauung*, qui a pour Fichte un contenu proprement idéaliste lorsque Pestalozzi la conçoit comme «expérience sensible»<sup>12</sup>. Fichte comprend en effet que la méthode de Pestalozzi consiste à susciter et à déployer la libre activité spirituelle de l'enfant par le développement corrélé de l'intuition avec celui de ses propres forces<sup>13</sup>. Certes, mais l'intuition fichtéenne ne doit rien au sensible, il s'agit d'un acte purement intellectuel d'auto-saisie de la conscience.

Hegel le confirme en effet et donne les trois raisons de la méprise de Fichte, dans la comparaison saisissante qu'il établit entre les philosophies de Fichte et Schelling:

1) Tout d'abord, analyse-t-il, «le système de Fichte se fonde sur l'intuition intellectuelle, la pensée pure de soi-même, la conscience de soi pure, le moi = moi, je suis; l'Absolu est sujet-objet; le moi est cette identité du sujet et de l'objet»<sup>14</sup>. Nous sommes manifestement aux antipodes de l'*Anschauung* pestalozzienne, laquelle est mise en oeuvre comme un exercice du monde dans lequel le sujet se forme.

2) Ensuite, «Ce parti-pris de s'en tenir à la subjectivité de l'intuition transcendante, si bien que le moi reste un sujet-objet subjectif, se manifeste de la façon la plus frappante dans les relations entre le moi et la nature, qu'il s'agisse de déduire la nature, ou d'édifier des science à partir de là»<sup>15</sup>. C'est toute la généalogie des apprentissages pestalozziens qui échappe donc ainsi à Fichte. L'intuition reste un acte purement idéaliste, malgré les précautions prises par Fichte pour tenter, en kantien conséquent, de conserver un appui sur l'expérience sensible.

3) Enfin, synthétise Hegel, «l'art, selon Fichte, transforme le point de vue transcendantal en point de vue commun; pour le premier le monde est fait; pour le second il est donné; pour le point de vue esthétique, il est donné comme il est fait»<sup>16</sup>. On peut appliquer ce glissement à la création de soi-même réalisée dans l'acte éducatif, en montrant que sa mutualisation pédagogique, lorsque les sujets partagent leur expérience formatrice, dont on peut dire qu'elle n'intéresse que peu Fichte, reste limitée à la pure extension de la saisie transcendante du Moi par lui-même. Mais c'est une question à part entière, qui nécessiterait son propre développement dans une autre étude.

Cette *méprise* idéaliste de Fichte aboutit donc au *mépris* des pratiques pédagogiques auxquelles Pestalozzi consacra la part la plus essentielle de son activité. Ce faisant, cette attitude deviendra paradigmatique d'un rejet par la philosophie dogmatique des recherches pédagogiques, jusqu'à Hannah Arendt face aux pédagogies de l'École nouvelle aux USA<sup>17</sup>, sans citer même les penseurs néo-républicains français dont Rancière analyse le ressort antidémocratique<sup>18</sup>.

Cela incite Fichte à opposer Pestalozzi à lui-même, relativement au statut de la lecture et de l'écriture, savoirs élémentaires pour Pestalozzi qui permettent, par la

mutualisation, d'accéder à une authentique formation de soi-même, alors que Fichte n'y voit que la limitation populaire de l'éducation interdisant de former des savants. Or, ce que Fichte ne voit pas, est que ce n'est pas le seul accès au lire-écrire qui serait pour Pestalozzi émancipateur mais la «méthode» de son apprentissage, par l'autonomie, sans passer sous la férule d'un maître. Et pour cause, Fichte persiste à penser *in fine* que l'intuition de l'élève a besoin d'être conduite par un maître savant... On retrouve le même aveuglement relatif aux apprentissages langagiers qui, pour Pestalozzi, permettent de développer la conceptualisation, perspective tout à fait anti-fichtéenne comme on peut s'en convaincre aisément<sup>19</sup>.

Ce qui apparaît ainsi en filigrane des critiques pratiques fichtéennes est un point théorique déterminant de la relation pédagogique, point aveugle semble-t-il, ou tout au moins aveuglé délibérément par Fichte: la position magistrale. L'idée même de «libérer l'enfant de l'école», qu'il impute à Pestalozzi, est pour lui une hérésie, théorique, car l'autonomie intellectuelle qui en résulterait pour l'élève le laisserait aux prises avec une «rêverie obtuse»<sup>20</sup>. Le Moi de l'enfant, pour s'apparaître à lui-même, a visiblement besoin d'un maître savant. C'est la raison principale pour laquelle, comme Platon et avec les mêmes arguments, il répudie l'éducation familiale que prône Pestalozzi qui en fait l'antidote à la toute puissance de l'État éducateur dans le *Livre des Mères*<sup>21</sup>. Cette éducation familiale maintient une chaîne de la transmission de l'expérience sensible et des savoirs diffus qui, du point de vue de Fichte, est un obstacle majeur au programme de la «transformation totale des hommes»<sup>22</sup>, prélude aux cauchemars totalitaires du XXème siècle<sup>23</sup>. Il faut «totalement séparer» l'enfant de son milieu familial dont les intérêts bornés ne peuvent que «démoraliser les enfants et les détourner du but poursuivi»<sup>24</sup>. Au contraire, la méthode exposée par Pestalozzi présuppose cette insertion dans la communauté pratique des hommes, et se fonde sur l'activité linguistique:

«Voici donc la marche à suivre pour avancer dans cette méthode élémentaire. Un enseignement du langage élaboré selon les principes (...) constitue le ressort naturel de l'initiation à la langue maternelle; comme tel il doit avoir

pour effet de fortifier dans toute classe sociale les vertus du foyer, et cela par une solide éducation des forces perceptives de l'enfant: ainsi se combleront solidement les lacunes qui séparent encore l'éducation de la perception de celle de l'intellect, entre lesquelles une éducation naturelle du langage est seule capable de jeter un pont. Les moyens que la culture élémentaire du langage met entre les mains des mères, et de tout l'entourage domestique appelé dans un ménage (...) à être en contact avec l'enfant en bas âge, sont de nature particulière: ils ont communément prise sur les forces de l'enfant dès les premiers moments de leur développement, tout en maintenant entre eux une liaison solide»<sup>25</sup>.

Le principe philosophique de la *Bildung* pour Fichte est la révélation d'un Moi déjà formé<sup>26</sup>, *Bildung* sans *Formung* donc qui correspond bien à une conversion du sujet à la vérité enfin dévoilée de son essence par un processus d'auto-saisie. En détournant l'intuition pestalozzienne de tout engagement sensible, Fichte interdit d'envisager la formation humaine comme un mode de subjectivation. Ce qui rend plus critique encore le projet de «transformation totale des hommes», incombant à une structure, l'Etat national, garant transcendant de la vérité de l'Homme. En rejetant comme contraire au projet même toute transformation autonome (partielle mais se synthétisant en phase métamorphique) du sujet, par soi dans les médiations avec les autres sujets en formation. Ce qui, sans aucune ambiguïté, le situe aux antipodes des «intentions» de Pestalozzi qui, on s'en souvient, appuyait sa pédagogie sur l'éducation familiale et la mutualisation dans les classes<sup>27</sup>. En effet, avec une certaine fidélité aux «trois maîtres» de Rousseau, la Nature, les hommes, les choses, Pestalozzi distingue la croissance, la formation et l'éducation:

«Il [*n.d.r.* l'homme] croît par sa propre force, il croît par la force de l'essence même de son être. Il est formé par le hasard, par l'aléatoire qui repose dans sa condition, dans ce qui l'environne et dans les circonstances qui l'entoure. Il est éduqué par le savoir-faire et la volonté de l'homme<sup>28</sup>».

L'éducation, pour Fichte, est le processus par lequel des Moi sont convertis à la vérité de leur essence universelle en s'auto-saisissant. Les interactions entre Moi sont alors orientées par un désir, non de bienveillance cicéronienne ou

d'humanité pestalozzienne, mais d'accès à ce statut de sujet achevé, par le dépassement dialectique du subjectif du non-Moi. D'une manière tout à fait idéaliste, Fichte reconduit un usage de l'*eros* platonicien, comme désir d'obtenir du maître son estime et sa reconnaissance<sup>29</sup>: «ce qui rattache les hommes les uns aux autres, et dont le développement constitue le but principal de l'éducation humaine: ce n'est pas de l'amour sentimental mais le désir d'une estime réciproque»<sup>30</sup>. Mais, d'une manière radicalement opposée, Pestalozzi montre comment l'amour, semblable à la *hormé* platonicienne, comme force qui nous pousse à nous développer, permet de construire les relations qui tissent l'humanité lorsque l'amour sensible se métamorphose en amour moral<sup>31</sup>.

En esquisant ainsi une théorie de la reconnaissance en éducation, Fichte subordonne définitivement l'enfant à l'adulte comme modèle achevé, auquel il doit vouer une estime absolue et tentant de devenir à son tour estimable par lui. Rousseau ici n'a pas été compris...

Cette subordination au maître est présentée philosophiquement comme soumission à «l'âme adulte»<sup>32</sup>, vérité à laquelle l'enfant doit atteindre par sa conversion en subordonnant son moi personnel aux intérêts du bien et à l'épanouissement de la collectivité, par la sanction des lois, jusqu'au «châtiment public».

Telle est la méprise radicale de Fichte quant à la réalité de la pédagogie de Pestalozzi, qu'il ne conçoit théoriquement que comme un projet de conversion éducative en négligeant les pratiques réelles de l'école pestalozzienne.

### «Une des meilleures institutions de notre siècle»

Si la philosophie idéaliste se méprend sur l'orientation fondamentale de la pédagogie de Pestalozzi, c'est parce que, comme l'analyse Rancière, elle reste tributaire du partage platonicien fondamental entre ceux qui sont appelés à gouverner et ceux qui constituent le peuple: «République est depuis Platon, le nom du gouvernement qui assure la reproduction du troupeau humain en le protégeant contre l'enflure de ses appétits de biens individuels ou de pouvoir collectif. [...] Le bon gouvernement retrouve le nom qu'il avait avant que ne se mette en travers de sa route le nom de

démocratie; il s'appelle gouvernement pastoral; [...] La «transcendance» si étrangement revendiquée par les nouveaux champions de l'École républicaine, [...] c'est le soin du pasteur divin qui s'occupe de toutes ses brebis et de chacune d'entre elles»<sup>33</sup>.

Il est nécessaire d'abandonner le point de vue de la constitution d'un Etat pour comprendre Pestalozzi, au profit de la question de la transformation sociale. Celle qui fut la pionnière, en France, de cette démarche d'évaluation de l'aptitude de la pédagogie à perfectionner la société est Germaine de Staël, dans le chapitre qu'elle lui consacra au cœur de son ouvrage de 1813: *De l'Allemagne*<sup>34</sup>. Elle y déclare sans ambiguïté que l'école de Pestalozzi est «une des meilleures institutions de notre siècle»<sup>35</sup>.

Spécialiste de Rousseau sur lequel elle avait publié dès 1788 les *Lettres sur les ouvrages et le caractère de Jean-Jacques Rousseau*, elle analyse en quoi Pestalozzi dépasse les deux erreurs éducatives héritées de l'*Émile*. La première concerne les apprentissages: Rousseau avait construit une critique de l'éducation routinière dans laquelle l'écolier répète sans comprendre, travaille sans s'instruire et «ne recueille de l'éducation que l'habitude de faire sa tâche sans la concevoir, et d'esquiver le pouvoir du maître par la ruse»<sup>36</sup>.

Mais le remède est pire que le mal; en effet le système de Rousseau conduit à un manque d'exercice dès la première enfance, qui se traduira par un manque de flexibilité et de force autopoïétique, pourrait-on dire. N'apprenant rien jusqu'à 12 ans, l'enfant contracte des habitudes d'oisiveté qui rendront ultérieurement le travail scolaire difficile.

La seconde erreur concerne la relation du maître et de l'élève. Si l'on se souvient des paradoxes dans lesquels Rousseau s'installe délibérément relativement au statut du gouverneur d'*Émile*, la modalité retenue du préceptorat comme médiation entre la nature et l'enfant n'est pas praticable: si l'on supplée à l'instruction par la nécessité des choses et la progression de leur cours, la mise en scène pédagogique est si contraignante que chaque homme doit consacrer sa vie entière à l'éducation d'un autre homme, écrit-elle. Pestalozzi dépasse ces deux erreurs par son usage des apprentissages mutualisés. En abandonnant l'aporie entre le surinvestissement magistral et l'abandon à la

nature, Pestalozzi conçoit que les élèves s'enseignent mutuellement par leur propre progression. Là est visiblement, pour Madame de Staël, le caractère décisif d'une pédagogie de l'émancipation. Contre Rousseau, Pestalozzi rend les idées accessibles à l'enfance dans une progression graduée. Ils avancent en sachant ce qu'ils ont appris. Ils s'amuse de leurs études, dit-elle, parce qu'ils y goûtent les plaisirs de savoir, de comprendre et de terminer sa tâche. En alliant imagination et raisonnement (par exemple, la géométrie, pour apprendre l'arithmétique), Pestalozzi fait de la *compréhension* la clef de l'apprentissage. Dans un monde dont il font progressivement l'expérience sensible, les enfants se perfectionnent pour y agir avec plus de confiance en leurs propres capacités: les écoliers ainsi instruits sont réfléchis par eux-mêmes; punitions et récompenses sont inutiles et Pestalozzi n'a recours, contre Fichte, ni à l'émulation, ni à la crainte: «Rousseau voulait soumettre l'enfant à la loi de la destinée; Pestalozzi crée lui-même cette destinée pendant le cours de l'éducation de l'enfant, et dirige ses décrets pour son bonheur et son perfectionnement»<sup>37</sup>.

Madame de Staël analyse alors l'intérêt de cette réorientation de la pédagogie de Rousseau relativement au projet social de Pestalozzi. L'éducation populaire, que Fichte ne concevait que comme la figure particulière d'une éducation universelle, retrouve ici sa vertu émancipatrice. C'est la seule qui accède à une dimension métamorphique. Contre une éducation élitiste, qui est en fait une éducation pour le génie, Pestalozzi institue une éducation pour tous qui ne borne pas le peuple à l'instruction par les connaissances primitives puisqu'elles permettent la formation de soi-même. Ces connaissances «donnent à l'esprit un genre de fermeté qui lui rend ensuite plus faciles toutes les études plus hautes. [...] L'instruction qu'on acquiert chez Pestalozzi donne à chaque homme, de quelque classe qu'il soit, une base sur laquelle il peut bâtir à son gré la chaumière du pauvre ou les palais des rois»<sup>38</sup>. On retrouve ici l'argument métamorphique de l'*Émile*: «Nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être; nul de nous n'a mesuré la distance qui peut se trouver entre un homme et un autre homme»<sup>39</sup>. Ce qui implique que

«l'éducation naturelle doit rendre l'homme propre à toutes les conditions humaines»<sup>40</sup>.

Mais cette dimension métamorphique ne peut se déployer que dans et par la vie collective, telle est l'innovation majeure de Pestalozzi, selon Madame de Staël. Pour se former soi-même, l'enfant doit être libre, sans contrainte ni tension anamorphique imposées par les adultes. Ce que Fichte, on s'en souvient, ne pouvait pas concevoir. Il faut donc qu'il se sente libre dans un ordre d'une égalité parfaite, sans craindre les talents des autres. A la stratégie du succès, de l'émulation entre élèves rivaux qui soutient le pouvoir magistral, ou pis encore, de l'émulation que le maître savant doit susciter chez l'élève ignorant, Pestalozzi oppose une progression vers un but commun. Et Madame de Staël décrit avec une lucidité pédagogique le fonctionnement de la classe pestalozzienne:

«Les écoliers deviennent maîtres quand ils en savent plus que leurs camarades, les maîtres redeviennent écoliers quand ils trouvent quelques imperfections dans leur méthode et recommencent leur propre éducation pour mieux juger les difficultés de l'enseignement»<sup>41</sup>.

On retrouvera en écho la même analyse chez Walter Benjamin, dont on se souvient qu'il fut élève dans l'école de Haubinda, fondée par Hermann Lietz. Benjamin y voit l'élément émancipateur en vue de la métamorphose: la désidentification, la mobilité des rôles et des places. A propos de l'école d'Yverdon, il écrit: «les élèves, professeurs, visiteurs, venaient du monde entier. (...) Non seulement les étrangers entraient dans les cours afin d'écouter un moment, mais les enseignants eux-mêmes en étaient réduits plus d'une fois à prendre place au milieu des apprenants. Trouver des adultes sur les bancs de l'école, c'était donc un événement tout à fait ordinaire. (...) Bien plus habituel, mais aussi bien plus caractéristique apparemment, le fait que les apprenants accueillissent sans peine l'étranger parmi leurs rangs»<sup>42</sup>.

Cette mutualisation ne s'établit pas sur la base de la rencontre idéaliste des Moi cherchant la reconnaissance, mais bien par l'ouverture au monde que réalise l'expérience sensible en dissolvant la fiction de l'identité de soi avec soi. Et Madame de Staël retrouve le rôle

formateur des connaissances primitives qui «donnent la fermeté à l'esprit et le rend apte aux études plus hautes»<sup>43</sup>.

Contrairement donc à la lecture fichtéenne, Madame de Staël soutient que l'éducation populaire est la base de toute éducation dans la mesure où, conçue en direction des plus pauvres, elle les arme pour affronter le monde en les extrayant de leur identité fictive. Elle écrit, à propos des pauvres: «La société pèse sur eux, ils luttent avec la nature et leur confiance en Dieu est plus animée et constante que celle des riches»<sup>44</sup>. C'est par l'éducation des plus pauvres que débutera la transformation sociale d'un monde où les Révolutions politiques n'ont pas réalisé les promesses dont elles étaient porteuses. Mais il ne faut concevoir ce processus comme un simple ajustement, une amélioration des sorts. Orientée vers la formation par l'émancipation de soi-même des subalternes, à commencer par les femmes<sup>45</sup>, Madame de Staël s'oriente plutôt dans la direction d'une éducation centrée sur l'exercice de soi en vue de la mutualisation des acquis dans l'extraction des conditions, en brisant l'enfermement dans l'identité personnelle forgée par le sort. Benjamin partage la même vision à propos de l'«éducation de la personnalité»: «Son image de la personnalité [n.d.r. pour Pestalozzi] n'était pas acquise par la fréquentation des enfants des couches privilégiées. Les pauvres et les infirmes lui avaient appris, à lui, les traits incommodes qu'elle peut présenter et surtout à quels moments très inopportuns elle peut se frayer la voie»<sup>46</sup>. Et avec justesse, Germaine de Staël met en parallèle cette formation de soi-même avec l'invention, par Pestalozzi, du roman de «situation de vie», bien avant qu'il ne soit question, en éducation, d'identité narrative... C'est évidemment cette aptitude à prendre en compte le caractère tragique de la vie humaine que Germaine de Staël met au crédit de la pédagogie de Pestalozzi. On se souvient de la formule de Dilthey: «Pestalozzi, entouré d'enfants abandonnés, luttant avec les problèmes les plus simples et découvrant la méthode élémentaire...»<sup>47</sup>. Mais il ne s'agit pas de commisération, et il n'est pas permis d'y voir les prémisses d'une éthique compassionnelle. Tout au contraire, comme pour Rousseau (et pour Marc Aurèle), la prise en compte de la finitude humaine est la garantie que l'éducation est bien l'affaire des hommes comptant sur

leurs propres forces, sans soumission à une transcendance représentée par un gouvernement pastoral. L'éducation morale pour Pestalozzi, selon Germaine de Staël, ne sera aucunement une conversion de la conscience à la vérité de ce qui la détermine, mais plus stoïquement une métamorphose du soi prenant conscience de la responsabilité qu'implique son insertion dans l'être. Or cette métamorphose du soi s'opère à partir de ce qu'elle appelle «les études complètes», qui octroient ce que les stoïciens appelaient le savoir gnomique que Foucault traduit par le «courage de la vérité»<sup>48</sup>: le savoir construit par expérience et réflexion sur le monde renforce la capacité d'agir en structurant la vertu, qui est étymologiquement la force morale. Le «plaisir de moralité» est alors un rapport à soi à la fois confiant et modeste, qui contraste avec l'arrogance et la superficialité qui résultent d'études superficielles. Madame de Staël explicite la «bonne foi» de Pestalozzi comme cette foi dans l'intelligence humaine qui traite les idées aussi scrupuleusement que les hommes. Si les instituts de Pestalozzi réunissent des enseignants autant soucieux du bien-être des enfants, c'est que la pédagogie qui s'y pratique «met à l'abri de toutes les passions haineuses et des préjugés orgueilleux du monde»<sup>49</sup>.

C'est ici que se manifeste avec le plus de clarté l'antithèse représentée par la lecture fichtéenne d'un côté et staélienne de l'autre: si Fichte attend, comme le souligne Madame de Staël la «régénération de la Nation allemande par l'institut Pestalozzi»<sup>50</sup>, c'est-à-dire la «transformation radicale de l'Homme», elle n'y voit pour sa part que l'initiation d'un mouvement lent et bienveillant de métamorphose éducative. La révolution qu'il prépare: «Révolution qui ne

serait ni violente, ni rapide: l'instruction perce goutte à goutte le rocher, mais le torrent l'enlève en un jour»<sup>51</sup>.

L'éducation selon Pestalozzi s'est fixée pour tâche de rendre les hommes meilleurs plutôt que plus utiles. Le rapport du sujet à la communauté n'est pas d'effacement ou d'absorption dans la Loi; devenant plus aptes à agir, les hommes ainsi formés contribuent librement à la transformation sociale nécessaire, hors de tout programme imposé par une institution se présentant comme véridique. C'est là, semble-t-il le contenu philosophique de la pédagogie de Pestalozzi: échapper à la violence au niveau le plus élevé des institutions étatiques qui prétendent manifester la vérité de l'essence de l'homme, comme à celui plus familier des maîtres d'école qui infligent contraintes et punitions à leurs élèves pour les soumettre à une obéissance qui les rendra inaptes à «faire œuvre de soi-même (*als Werk seiner selbst*)»<sup>52</sup>.

Cette protection contre la violence, issue de l'intolérance et des radicalismes onto-théologiques, nous paraît en effet le cœur du message de l'œuvre pédagogique de Pestalozzi, tel qu'il le renouvelle dans ce testament pédagogique que représente le *Chant du cygne*: «Nos instituts et nos tentatives ont fait surgir plus d'un résultat propre à donner une impulsion puissante, naturelle et efficace aux forces de la nature humaine, déprimées par l'appât artificiel des mesures chères à notre époque, et à les appeler, si j'ose dire, à une vraie renaissance humaine et à une vie nouvelle (...)»<sup>53</sup>.

DIDIER MOREAU  
 University of Paris VIII

<sup>1</sup> A. Vergnioux, *Les Lumières et l'éducation*, Diderot, Rousseau, Helvetius, Paris, Hermann 2017.

<sup>2</sup> D. Moreau, *Sénèque, l'éducation métamorphique et l'émancipation*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1/2, LXXII, 2014, pp. 151-170.

<sup>3</sup> M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Gallimard-Seuil, Paris 2001, p. 17.

<sup>4</sup> D. Moreau, *Éduquer ou dresser, pour une critique du post-humanisme*, in «Télémaque», n. 45, 2014, pp. 35-56.

<sup>5</sup> D. Moreau, *Le génie de Pestalozzi et la méthode pédagogique; l'art de la métamorphose selon Dilthey*, in M. Soënard (coord.), *Méthode et philosophie*, L'Harmattan, Paris 2012, pp. 131-151.

<sup>6</sup> J.G. Fichte, *Neuvième discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, pp. 188-189.

<sup>7</sup> Id., *Premier discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, pp. 61-62.

- <sup>8</sup> Id., *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 187.
- <sup>9</sup> Id., *Troisième discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, p. 93.
- <sup>10</sup> Id., *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 187.
- <sup>11</sup> *Ivi*, p. 190.
- <sup>12</sup> M. Soëtard, *Pestalozzi*, in M. Soëtard (coord.), *Méthode et philosophie*, cit., p. 77. Herbart, on ne s'en étonnera pas, commettra la même mésinterprétation que Fichte, alors que Pestalozzi, comme Rousseau, met au premier plan une formation par les choses.
- <sup>13</sup> J. G. Fichte, *Neuvième Discours à la nation allemande*, cit., p. 190.
- <sup>14</sup> G.W.F. Hegel, *La différence entre les systèmes philosophiques de Fichte et de Schelling*, tr. fr., Vrin, Paris 1986, p. 135.
- <sup>15</sup> *Ivi*, p. 150.
- <sup>16</sup> *Ivi*, p. 164.
- <sup>17</sup> Cfr. H. Arendt, *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*, tr. fr., Gallimard, Paris 1972.
- <sup>18</sup> Cfr. J. Rancière, *La haine de la démocratie*, La Fabrique, Paris 2000.
- <sup>19</sup> Cfr. J.G. Fichte, *Œuvres choisies de philosophie première (1794-1797)*, tr. fr., Vrin, Paris 1972.
- <sup>20</sup> J.G. Fichte, *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 192.
- <sup>21</sup> *Ivi*, p. 193.
- <sup>22</sup> *Ivi*, p. 194.
- <sup>23</sup> Cf. P. Valéry, *Discours au collège de Sète*, (13 juillet 1935), *Œuvres* t. 1, La Pléiade Gallimard, Paris 1957.
- <sup>24</sup> J.G. Fichte, *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 193.
- <sup>25</sup> J.H. Pestalozzi, *Le chant du cygne*, tr. fr., Fabert, Paris 2009, p. 203.
- <sup>26</sup> *Ivi*, p. 194.
- <sup>27</sup> Fichte évoque certes l'enseignement mutuel dans le 3<sup>ème</sup> discours, mais il le valorise du point de vue de l'émulation, plus que de la coopération.
- <sup>28</sup> J. H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke*, vol. 25, pp. 270-271; trad. M. Soëtard, *Le Chant du cygne*, p. 13.
- <sup>29</sup> Platon, *Le Banquet*.
- <sup>30</sup> J. G. Fichte, *10<sup>ème</sup> discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, p. 202.
- <sup>31</sup> J. H. Pestalozzi, *Le chant du cygne*, cit., pp. 201-202.
- <sup>32</sup> J. G. Fichte, *10<sup>ème</sup> discours à la nation allemande*, cit.
- <sup>33</sup> J. Rancière, *La haine de la démocratie*, La Fabrique, Paris 2005, p. 38.
- <sup>34</sup> G. de Staël, *De l'Allemagne*, I, 1, chap. XIX, *Des institutions particulières d'éducation et de bienfaisance*, Garnier Flammarion, Paris 1968.
- <sup>35</sup> *Ivi*, p. 143.
- <sup>36</sup> *Ibidem*.
- <sup>37</sup> *Ivi*, p. 146.
- <sup>38</sup> *Ibidem*.
- <sup>39</sup> J.J. Rousseau, *Émile, Oeuvres Complètes* t. IV, La Pléiade, Paris 1969, p. 281.
- <sup>40</sup> *Ivi*, p. 267.
- <sup>41</sup> G. de Staël, *De l'Allemagne*, cit., p. 146.
- <sup>42</sup> W. Benjamin, *Pestalozzi à Yverdon in Enfance*, Rivages poche, Paris 2011, pp. 178-179.
- <sup>43</sup> G. de Staël, *De l'Allemagne*, cit., p. 146.
- <sup>44</sup> *Ivi*, p. 149.
- <sup>45</sup> Cfr. G. de Staël, *Corinne ou l'Italie*, Gallimard, Paris 1857.
- <sup>46</sup> W. Benjamin, *Pestalozzi à Yverdon in Enfance*, cit., p. 181.
- <sup>47</sup> W. Dilthey, *De la possibilité d'une science pédagogique* [1888], *Le monde de l'esprit*, t. 2, Aubier, Paris 1947, p. 78.
- <sup>48</sup> M. Foucault, *Le courage de la vérité*, Gallimard/Seuil, Paris 2009.
- <sup>49</sup> G. de Staël, *De l'Allemagne*, cit., p. 147.
- <sup>50</sup> *Ibidem*.
- <sup>51</sup> *Ibidem*.
- <sup>52</sup> J. H. Pestalozzi, *Mes recherches sur la marche de la Nature dans l'évolution du genre humain*, tr. fr., Payot, Lausanne 1994.
- <sup>53</sup> J. H. Pestalozzi, *Le Chant du cygne*, cit., p. 269.