

# DE LA PHILOSOPHIE A L'EDUCATION, ET RETOUR...

Michel Soëtard

**I**l est assurément difficile de démêler, dans un itinéraire intellectuel, ce qui peut être attribué à une lecture, à l'effet d'une rencontre ou tout simplement à des situations vécues dans l'air du temps.

C'est sans doute vrai en éducation plus qu'ailleurs, dans la mesure où celle-ci s'impose à la réflexion de l'homme comme *problème* dans les temps de rupture culturelle, à des époques où le livre est plutôt contesté : Socrate n'a rien écrit, et pourtant son attitude d'éducateur continue à nous interroger par-delà tous les ouvrages philosophiques. Et il faut bien admettre que plus d'un d'entre nous ne se serait jamais risqué sur le terrain de l'éducation sans la rupture de l'*idéologie française* dont les événements de mai 68 furent le symptôme le plus spectaculaire : les savoirs constitués, comme les institutions qui les portaient, perdaient d'un coup leur légitimité sociale, et c'est naturellement que l'on allait à la source des maux, dont on espérait en même temps confusément qu'elle serait celle de la régénération possible : l'éducation. De cette période, je garde le souvenir d'une lecture qui me terrassa sur mon chemin de Damas universitaire : *Du savoir et des hommes* de Daniel Hameline<sup>1</sup>, et ma sensibilité a longtemps résonné de l'immense bouillonnement d'idées et de questions vécues au contact de l'auteur et d'autres compères en jeu dialectique, dans le cadre fou des "universités pédagogiques d'été" ; la vérité se lisait alors sur les murs plutôt que dans les livres.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990*

Mais j'étais dans le même temps à l'école sévère d'un homme qui m'a appris ce que philosopher signifiait, et qu'en particulier la violence et le refus de philosopher restaient encore une forme de reconnaissance de la nécessité de faire oeuvre de philosophe : Eric Weil. Car, répétait-il inlassablement au milieu du tourbillon, il s'agit encore et toujours de comprendre, et la pensée, dans cet effort, n'échappe pas au système, à la circularité<sup>2</sup>. L'ouverture, la mise en question, si elle reste une attitude décisive lorsqu'il s'agit de prendre acte des brisures du réel, du conflit des discours, des formes multiples de l'altérité, ne peut jamais tenir lieu de pensée, et le questionnement à n'en plus finir finit toujours par se perdre dans l'infinie diversité du réel. La raison a son ordre, le réel le sien : celui-ci peut bousculer celui-là, mais l'esprit n'échappe pas alors à la nécessité de reconstruire selon ses exigences propres. Car il est dans sa nature de vouloir *com-prendre*.

Cependant, croyant, je n'ai jamais pu vraiment me résoudre au discours de l'identité. La reconnaissance du caractère unique de l'autre - qui n'est pas seulement "l'autre de la raison" - dans sa relation à Dieu en même temps que dans sa liberté essentielle m'a régulièrement empêché d'adhérer sérieusement au discours totalisant qui fait d'autrui le simple moyen de vérifier le bien-fondé de ce que je pense. La lecture d'Emmanuel Levinas et de *Totalité et infini* vint conforter mon intuition : la réduction de l'Autre au Même, du multiple à la Totalité n'est-ce pas le ressort par excellence de la violence qui méconnaît l'expérience d'autrui ? Mais c'était encore trop de philosophie ! Mes sources les plus vivifiantes restent ici les *Confessions* d'Augustin, ainsi que son admirable *De Magistro*<sup>3</sup>. Quant à l'indispensable intelligence de l'attitude de foi, je l'ai finalement trouvée dans la théologie de Karl Barth et dans sa façon de maintenir, en pleine cohérence avec le message évangélique, une "distance infinie et qualitative" entre le ciel et la terre, Dieu et l'humanité, le Christianisme et la civilisation, et de mettre en garde contre toute compromission avec la prétention "humaniste" d'exprimer le dessein divin par le mouvement de l'histoire ou dans la matière d'une expérience<sup>4</sup>.

Mais je restais insatisfait dans ma quête d'un fondement de l'éducation. Celle-ci ne présupposait-elle pas en effet que la nature fût jusqu'à un certain point sensée ? Or tout accorder à la foi, c'était priver l'action humaine de tout support, comme de tout accorder avec les philosophes à la présence accomplie du sens en ce monde ou dans un autre. Il suffirait ici de savoir, là de croire : le pédagogue hégélien comme le barthien n'ont aucune prise réelle sur le développement de la nature humaine. Tout le problème restait d'articuler la reconnaissance d'un déploiement effectif

de la nature humaine avec celle d'une liberté essentielle qui permettrait d'échapper à toute forme de déterminisme ; il s'agissait d'instrumenter l'action en direction d'autrui, mais en se gardant de transformer l'être éduicable en simple objet de cette action, que ce fût sous le couvert d'une technique, d'une science ou d'une philosophie.

Regardant autour de moi, je ne trouvai rien qui pût combler mon attente. La réflexion philosophique était entrée dans une crise sans précédent, où elle tentait de se survivre en éclats médiatiques : elle entretenait le culte de sa propre mort, et l'effondrement de son statut privilégié au sommet de notre *idéologie française* semblait inéluctable. Quant à la production dans le champ des "sciences de l'éducation", abondante et non dépourvue d'intérêt dans la mise en question de vérités jusque-là tenues pour évidentes, elle donnait trop souvent l'impression de cette "écrivainerie" en laquelle l'auteur des *Essais* - un autre ouvrage hautement pédagogique pourtant construit sur le refus de la pédagogie - voyait le symptôme d'un "siècle en trouble". Sur le fond, c'était fort peu de philosophie et beaucoup d'idéologie, comprenez : des systèmes d'idées qui s'élaboraient à propos de l'éducation, sans trop s'interroger sur les présupposés qui les portaient et sur la validité de ceux-ci eu égard à la spécificité de l'objet qui était en perspective : l'*homo educandus*. J'admirais le sérieux scientifique de certains travaux inspirés par les modèles des sciences humaines et qui s'appuyaient (comment auraient-ils pu faire autrement ?) sur la seule considération positive de la nature humaine, mais une question m'empêchait de les prendre tout à fait au sérieux : la conscience éducative n'était-elle pas née historiquement d'un refus de réduire l'homme à ce qu'il est en fait ?... Il me plaisait de voir par ailleurs cette rupture à l'oeuvre dans maints brillants essais critiques, mais je gardais l'impression que leurs auteurs prenaient plutôt prétexte de la réalité pour se faire plaisir à eux-mêmes : Illich est passé, l'école demeure. C'était, en tout cas, un spectacle hautement pittoresque que celui du joyeux affrontement entre les "réalistes" et les "critiques" au sein de la jeune société des "sciences de l'éducation".

On aurait pu attendre des philosophes qu'ils s'attellent à ce qui reste leur tâche en temps de crise : penser les contraires. Mais il était dit une fois pour toutes que la contradiction, c'était le statut des "sciences de l'éducation" (on oubliait seulement qu'en posant un tel principe, on excluait son... contraire, à savoir le désir d'unité qui anime la pensée humaine depuis l'origine). La position était si peu tenable que les philosophes entrant en "sciences de l'éducation" ne quittaient leur défroque platonicienne que pour revêtir le costume bigarré de l'herméneuticien

qui construit sur le principe d'unité entre le fait humain et son sens (une harmonie qui m'a d'ailleurs toujours paru suspecte dans la mesure où l'observateur du fait est le même qui décide du sens). Ces incohérences et ces alliances contre nature me faisaient apprécier d'autant le travail de salubrité épistémologique entrepris par Georges Snyders, Olivier Reboul et, plus récemment, par Nanine Charbonnel dans son décapant essai *Pour une critique de la raison éducative*<sup>5</sup> : je regrettais seulement que les uns et les autres se contentent de lancer des mises en garde et des anathèmes du haut de leur position facile de philosophie pure (entachée, en l'occurrence, de l'impureté de leur contradiction mutuelle), alors qu'on était en droit d'attendre d'eux une réflexion de fond sur les rapports entre la philosophie et l'éducation, où la seconde ne serait pas une nouvelle fois le simple terrain d'application de la première. Mais le risque (socratique) reste sans doute trop grand pour une tradition de pensée dont le présupposé de base reste la réalité d'un savoir absolu, fût-il constitué par sa propre négation.

Tel était mon état d'esprit, lorsque Weil me jeta dans les bras de Pestalozzi. J'en connaissais à peine le nom à l'époque, et la moisson des études en français fut vite faite : un long article du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson et une biographie de Guillaume parus au début de ce siècle, un chapitre de Meylan dans *Les grands pédagogues* de Château ; J. Ulmann s'était intéressé à la dimension philosophique de sa démarche dans son gros ouvrage *La nature et l'éducation* paru en 1964... En revanche, la littérature en langue allemande se révélait très abondante : tout au long du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles, pratiquement tous les acteurs et les penseurs de l'éducation n'avaient cessé, dans l'aire culturelle germanophone, de s'inspirer de lui pour l'interpréter, le compléter ou le critiquer ; c'est, dans les histoires de la pédagogie, le nom le plus cité. Je découvrais dans le même temps la réalité d'une *pensée éducative* qui avait développé sa marche propre dans l'histoire de notre culture, et que l'on ne pouvait réduire à une émanation de la philosophie ou des sciences humaines, encore qu'elle entretînt avec ces deux domaines des relations privilégiées. Mais ce fut surtout pour moi le lieu de vérifier cette autre conviction de Montaigne, à savoir que l'on ne trouve dans une étude, fût-elle doctorale, que ce que l'on en attend soi-même, que la lecture ne fait jamais que résonner des questions qui travaillent le lecteur : c'est à un "maître intérieur" qu'une oeuvre parle.

Or Pestalozzi me faisait vivre une autre époque de turbulence sociale - dont la nôtre n'était peut-être que l'écho assourdi - marquée par la fin du naturalisme, la percée du principe de liberté et l'avènement de l'ère

industrielle. Il me permettait de suivre, comme en laboratoire, la mise en oeuvre, puis l'éclatement historique d'un projet éducatif qui prétendait former dans un même mouvement des citoyens actifs, pleinement insérés dans la société du travail, et des enfants pleinement disposés à rendre grâce de leur sort à leur "père bienfaiteur" comme à leur Père céleste : *labora et ora* ! L'échec du Neuhof consommé, je voyais alors Pestalozzi s'engager, aussi à la lumière du développement des événements de 1789 en France et à travers l'Europe, dans une réflexion qui finissait par poser l'existence d'un fossé insondable entre l'ordre de la nature, soumis au mécanisme de ses lois, et l'ordre de la liberté, qui n'est absolument pas de ce monde : seule une *foi* était capable de jeter le pont entre ces deux "univers". Et ce qu'une philosophie, désormais livrée à l'incohérence des intérêts mondains, n'était plus capable de comprendre, l'éducation était en position de le réaliser, dès lors qu'elle restait ouverte sur l'infinie possibilité de l'homme de se constituer, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il doit être, "en oeuvre de soi-même" <sup>6</sup>.

Il me plaisait alors de voir Pestalozzi scruter inlassablement la nature humaine pour en déceler les mécanismes et en saisir les lois de fonctionnement de la façon la plus positive, mais inverser totalement le mouvement lorsqu'il se trouvait en présence de l'enfant : ce qui importait, c'était bien le développement de sa nature la plus particulière sur fond de liberté, en aucun cas la vérification du bien-fondé d'une loi ou d'une technique d'apprentissage. Le maître d'Yverdon avait, dans son rapport instrumenté aux enfants, une façon de retenir son pouvoir pour faire vivre le leur, une manière de tout remettre - lois, techniques, savoirs d'éducation - à la disposition de leur force essentielle et de son libre développement, sans jamais se substituer à elle, et sans jamais perdre de vue l'exigence formelle d'un ordre hors duquel la nature se perd dans le caprice, que je voyais d'un coup, à la suite de bien d'autres qui revenaient subjugués par la pratique pédagogique d'Yverdon, la réalisation d'une synthèse enfin cohérente entre l'ordre de la nature, absolument respecté pour lui-même, et l'ordre de la liberté, non moins systématiquement visé dans toute la pureté de sa forme, dans la volonté de faire réellement de l'autre "une oeuvre de soi-même" <sup>7</sup>.

Pestalozzi me faisait ainsi apparaître l'éducation comme un projet certes social de bout en bout, mais fondamentalement *moral*. Le salut n'était plus à attendre de la constitution d'une "belle société" : le monde social était désormais livré à l'insatisfaction des intérêts démultipliés, condamné aux soubresauts et aux secousses révolutionnaires, sans espoir qu'aucune Révolution ne puisse jamais le "remettre sur ses pieds". Des politiques, on

peut seulement espérer qu'ils soient suffisamment habiles pour en écarter la violence. La mutilation sociale du désir devient un fait inéluctable, l'homme est condamné à vivre en ce monde une situation de contradiction avec soi-même et de guerre de tous contre tous, que seule l'action éducative, l'action comprise en son ressort intime comme une éducation, est désormais capable de surmonter. Il s'ensuit que l'éducateur, et plus particulièrement celui qui a en charge la première rencontre du désir avec le *nomos* social chez l'enfant, dans le but de lui faire produire cette *auto-nomie* qu'appelle sa nature, doit être au clair sur le sens de sa démarche, qu'il lui faut comprendre en particulier que ce n'est pas une simple affaire de technique, de science, ni même de savoir philosophique, mais de mise en oeuvre réfléchie des moyens que l'homme s'est donné au fil de son histoire, au service de la *volonté* de faire surgir une autre liberté. L'éducation est en définitive affaire de responsabilité, de décision libre pour la liberté, dont aucun savoir ne peut rendre raison<sup>8</sup>.

Il restait à *penser* Pestalozzi, y compris cet impensable qui était au fond de sa démarche et s'exprimait dans son action, faute de quoi les pédagogues devraient se condamner à tout jamais d'un "venez et voyez !". Et que donnait-il d'ailleurs à voir aux visiteurs du château d'Yverdon, sinon un noeud de contradictions qui le faisait apparaître aux yeux de Herbart comme un habile mécanicien de l'éducation, à ceux de Fröbel comme un grand coeur maternel, à ceux du pasteur Niederer comme un profond croyant ?... Il s'agissait de lui faire produire cette *théorie pédagogique* qui était visiblement à l'oeuvre chez lui, vers laquelle il ne cessait de faire signe en clamant la cohérence de sa démarche, mais qu'il se révélait incapable de construire, tant restait vive sa sensibilité aux tensions contraires que l'action éducative doit assumer. Et quel registre de discours utiliser pour exprimer cette théorie ? Celui du savoir positif n'y suffisait évidemment pas, mais la philosophie, elle-même livrée à la contradiction des intérêts qui portaient ses constructions, s'avérait impuissante à rendre compte d'une attitude qui était pourtant sa propre raison d'être : quel sens a votre système de liberté, objectais-je volontiers à Weil, si je ne parviens pas à le réaliser dans *un autre devenir de liberté*, si je ne m'en fais pas l'éducateur à partir de *cette* autre nature capable de *se faire* libre ? A quoi sert en définitive de construire une nouvelle fois le discours de la liberté, dès lors qu'il s'agit essentiellement de *faire libre* ?...

Pestalozzi me fit revenir vers Rousseau, son "maître à rêver". J'avais une connaissance universitaire et philosophique de l'oeuvre du Genevois, dominée par l'interprétation politique du *Contrat social*. Le pédagogue d'Yverdon, qui avait en permanence sur sa table de chevet les ouvrages

de son compatriote suisse, me le fit découvrir pour ainsi dire "de l'intérieur", comme un être vivant d'abord des tensions et des contradictions que son oeuvre déployait à profusion sans vraiment les résoudre, sans même essayer de les résoudre. Il marquait la plus haute estime pour l'*Emile*, qu'il tenait pour "le centre de mouvement de l'ancien et du nouveau monde en fait d'éducation", mais l'interprétation qu'il en donnait rompait avec tout ce que j'avais pu lire à son propos : là où les commentaires classiques y voyaient une démarche naturaliste, "humaniste", privilégiant la connaissance de l'enfant, le respect de son développement, l'assimilation progressive des données de l'expérience et son intégration harmonieuse dans l'univers social, Pestalozzi, sans nier ces principes, insistait dans le même temps sur l'éducation de la volonté à la faveur du heurt formateur contre les obstacles, sur les ruptures qui creusent régulièrement la relation entre le gouverneur et son pupille, sur l'affrontement à nu des égoïsmes. D'une façon tout à fait inattendue pour moi, il faisait réapparaître le *problème du mal* au coeur de l'ouvrage de 1762, et je prenais, à la lecture des *Solitaires*, la mesure de l'échec pratique d'une telle formation pourtant présentée comme un modèle par son théoricien <sup>9</sup>.

Kant n'était pas loin. De l'aveu même de Pestalozzi, Fichte avait été frappé de voir à l'oeuvre dans son action les principes du philosophe de Königsberg. Il me fallait alors revenir vers l'auteur des trois *Critiques*, dont on sait quel rôle devait jouer la lecture de l'*Emile* dans l'évolution de sa pensée : il en avait oublié sa rituelle promenade quotidienne. Kant - non pas le Kant taillé sur mesure par l'idéologie française, mais celui des *Problèmes kantians*, qui, insiste Weil, "se veut métaphysicien, quoique métaphysicien d'une espèce nouvelle" <sup>10</sup> - avait superbement mis en philosophie la césure entre le monde de la nature, entièrement soumis au déterminisme et à ses lois, et le monde de la liberté, où nous restons absolument maîtres de nos décisions. Conscient du problème ainsi posé à la pensée philosophique, qui est systématique ou n'est pas, il s'était efforcé, dans la *Critique du jugement*, de jeter un pont entre le monde du fait et celui du sens : c'est la finalité, observable dans la nature, et sans laquelle l'oeuvre d'éducation ne serait pas possible. Mais Weil insiste bien sur l'idée que l'indication de ce passage n'entraîne pas de nouvelle compromission de la liberté avec le donné naturel, ce qui ruinerait le principe d'autonomie : la liberté reste transcendante, la nature demeure mécanisme ; la finalité ne fait qu'introduire une *condition* de réalisation de la liberté en ce monde, en aucun cas une règle, elle ne peut fonder une action.

Pestalozzi ne sentait pas autrement dans la mise en oeuvre de sa Méthode, et l'*Emile*, malgré toutes les apparences, restait construit sur deux mondes non réconciliés, celui de la raison et celui de la volonté. Je me trouvais ainsi en présence d'un véritable *noeud gordien* de l'éducation que Rousseau avait habilement noué dans son ouvrage de 1762, dont Kant avait fait le thème de sa réflexion philosophique, et que Pestalozzi avait, avec une naïveté philosophique à peine feinte, tranché dans sa pratique pédagogique. Mais il restait encore et toujours à comprendre une action dans laquelle le Genevois s'était bien gardé de s'engager, qui devenait à proprement parler impossible dans l'univers du philosophe de Königsberg (la liberté, à moins de se renier elle-même, ne peut opérer le passage sensible par l'éducation...), mais que le pédagogue d'Yverdon n'avait pas craint d'empoigner à bras le corps. Après tout, depuis que l'homme se pense, il y a de l'éducation...

L'étude de la problématique pestalozzienne et de l'intense discussion qui s'était développée à Yverdon entre les partisans d'un leadership philosophique de la Méthode (Niederer) et les partisans d'un leadership didactique (Schmid), comme l'observation du problème que n'avait cessé de poser la démarche de l'éducateur d'Yverdon aux constructeurs de l'idéalisme allemand, à Fichte en particulier, me conduisaient à retrouver, dans la pensée de l'époque, une ligne de réflexion qui tentait de réunir par une philosophie de l'éducation les deux bords de la faille kantienne. Une conviction commune portait en effet les Fröbel, Herbart, Schleiermacher, qu'ils avaient acquise au contact direct de l'action et des ouvrages de Pestalozzi : l'éducation est la nouvelle Idée qui porte notre monde, il convient de la placer en clef de voûte d'un nouveau système.

J'examinais leurs constructions et je remarquais vite que leurs artisans, lorsqu'il s'agissait de donner un contenu à cette Idée, sombraient eux-mêmes dans les contradictions du constructivisme idéaliste : Fröbel ne voulait plus entendre parler que de *Vie*, Herbart que de *Science de l'éducation*, Schleiermacher que de *Praxis sensée*, mais lorsqu'ils passaient à l'action ou que l'on essayait de penser leur système dans la perspective de l'action, on voyait régulièrement la liberté s'engloutir dans l'interprétation métaphysique qu'ils en donnaient. Là où Pestalozzi était resté un croyant d'éducation, ils s'en faisaient les théologiens vite tentés par l'intolérance.

En suivant l'évolution de la pensée éducative allemande au XX<sup>e</sup> siècle, j'observais qu'elle ne cessait au fond de se débattre avec le problème posé par Kant : ce problème ne faisait en vérité que s'exacerber dans l'opposition entre l'experimentalisme d'un Brezinka et le projet émancipatoire d'un

Mollenhauer, et cela sur fond de philosophie plus que jamais impuissante à penser la contradiction <sup>11</sup>. Des incursions dans la pensée éducative italienne m'ont mis en présence des mêmes positions et des mêmes oppositions, dans un contexte qui reste plus idéologique <sup>12</sup>. Et que l'on ne pense pas trop vite que notre positivisme français, si habile à couper, dans une publication de textes traduits (déjà un événement en soi !) de Comenius ou de Fröbel, ce qui serait à mettre au compte de "spéculations creuses" ou de "divagations subjectives", nous met à l'abri de telles aventures métaphysiques ! Nous restons en effet, en éducation comme ailleurs, les héritiers de Kant et du problème qu'il nous a légué. Notre Ecole est herbartienne, mais lorsque, fatiguée de son concept, elle en appelle à la "vie" pour renouer avec la liberté, elle est guettée par l'aventure fröbelienne ; et lorsque la *praxis* devient pour elle le critère du sens, l'illusion de Schleiermacher se profile... Le problème est que, projeté d'un absolu dans un autre et régulièrement piégé par une réalité qui n'admet pas de se laisser mutiler au nom d'une Idée, le pédagogue concret ne sait plus vraiment en quel sens il doit agir, et s'il doit faire autre chose que fonctionner...

Il vient alors interroger Socrate, comme ces jeunes gens d'Athènes orphelins de la "cité de nature". Mais le sage à figure de Silène ne peut lui indiquer d'autre voie que la compréhension de sa propre démarche à partir des pôles contraires qui l'animent, et la mise en oeuvre d'une action qui ne se laisse enfermer dans aucun d'entre eux et prenne le risque de la liberté autonome. C'est ce qu'aucune philosophie, elle-même prise dans la contradiction, ne peut dire. C'est ce qu'une théorie de l'éducation peut exprimer.

Voilà où j'en suis de ma route déjà longue. Elle réclame d'être poursuivie en marge de l'agitation éducative de ce siècle finissant, dans un inlassable travail critique et dans un oeuvre de construction qui, au bout du compte, rendent honneur à la philosophie. Car l'éducation peut elle aussi prétendre à l'*universitas* du savoir.

**Michel Soëtard**

*Professeur de Philosophie de l'éducation et d'Histoire des idées pédagogiques  
aux Universités catholiques de Lille et d'Angers.*

## Notes

- 1 Paris, Gauthier-Villars, 1971, 258 p.
- 2 *Logique de la Philosophie*, Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. revue, 1967. Introduction.- Voir aussi "Philosophie et réalité", compte rendu de la séance de la Société Française de Philosophie publié dans *Eric Weil. Derniers essais et conférences*, Paris, Beauchesne, 1982, p. 23-57. - On pourra lire ici la belle Thèse de G. Kirscher sur *La philosophie d'Eric Weil*, précisément sous-titrée "systématicité et ouverture", Paris, PUF, 1989, 414 p.
- 3 Ce dernier texte est accessible dans une nouvelle traduction de B. Jolibert aux Ed. Klincksieck, coll. "Philosophie de l'Education", Paris 1988, 83 p.
- 4 L'oeuvre de référence est ici le *Commentaire de l'Épître aux Romains*. Si l'on ne veut pas se risquer dans sa *Dogmatique* en 26 volumes, on pourra se reporter au *Karl Barth* d'Henri Bouillard en 3 vol., Paris, Aubier, 1957.
- 5 Berne, P. Lang, 1988.
- 6 C'est toute l'oeuvre de Pestalozzi qu'il faudrait citer, depuis les *Écrits sur le Neuhof* jusqu'à l'admirable *Chant du Cygne* de 1826, en passant par *La Veillée d'un solitaire* (1780), les *Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797) et les écrits sur la Méthode. Le document autobiographique qui thématise le plus nettement chez Pestalozzi la rupture de l'univers naturaliste, en même temps que la redécouverte de la dimension spécifique du Christianisme comme "le plus pur et le plus noble avatar de la doctrine de l'élévation de l'esprit au-dessus de la chair", est sans doute sa lettre du 1<sup>er</sup> octobre 1793 à Nicolovius, publiée dans le 3<sup>e</sup> volume des *Sämtliche Briefe*, Zurich, Orell Füssli, p. 298-302. - Je me suis efforcé de suivre cet itinéraire dans *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Lang, 1981, 671 p.
- 7 Ce double courant porte le mouvement dialectique de l'ouvrage de 1801 *Comment Gertrude instruit ses enfants* (éd. Castella, Albeuve, 1985), qui constitue le texte fondateur de la pédagogie allemande, et il est à l'oeuvre dans la pratique pédagogique exposée dans la *Lettre de Stans* (Ed. du Centre Pestalozzi d'Yverdon, 1985).
- 8 Les fondements de cette réflexion sont posés dans un texte d'allure philosophique, mais qui ne cesse de se renier comme tel dans des proclamations explicites (où Fichte est principalement visé) et jusque dans la structure aporétique de l'oeuvre : *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797).
- 9 Cette lecture de l'*Emile* sur fond de contradiction entre le "laisser croître" et le "faire plier la volonté" apparaît nettement dans le Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils Jakob.
- 10 Paris, Vrin, 2<sup>e</sup> éd. augmentée, 1970.
- 11 Voir l'article, complété par une bibliographie en forme d'itinéraire de lecture, que j'ai rédigé en collaboration avec Winfried Böhm dans le numéro 84 de la

*Revue Française de Pédagogie* (juillet-septembre 1988), p. 67-78 : "L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante" .

- 12 On pourra se reporter ici au remarquable ouvrage de Giuseppe Flores d'Arcais : *Orizzonti della pedagogia*, Pisa, Giardini Editori et Stampatori, 1989, 195 p. - Voir aussi les Actes, à paraître chez le même éditeur, d'un Colloque qui s'est tenu à Lille en janvier 1990 sur l'*Evolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et la France des vingt dernières années* (contributions de G. Flores d'Arcais et A. Granese, W. Böhm et M. Winkler, A. Barthélémy-Descamps, J. Houssaye et M. Soëtard). - Un ouvrage comme celui de Winfried Böhm, *Theorie und Praxis* (Würzburg, Königshausen + Neumann, coll. Internationale Pädagogik, Bd. 8, 1985, 176 p.) témoigne de la permanence de cette problématique de l'éducation dans le fond de notre culture européenne, jusque dans ses racines grecques, et de la richesse des outils que celle-ci met à notre disposition pour y répondre.

