

## CONDORCET, PESTALOZZI ET LA QUÊTE DE LA SIMPLICITÉ ÉLÉMENTAIRE

Alain Trouvé

Université de Rouen  
Département des Sciences de l'éducation  
1, rue thomas Becket  
76 Mont-Saint-Aignan  
alain.trouve@univ-rouen.fr

---

**Mots-clés :** élémentaire ; simplicité ; analyse ; épistémologie ; anthropologie.

**Résumé.** En dépit de tout ce qui peut les différencier, Pestalozzi et Condorcet se rejoignent sur au moins deux points : 1°) leur souci de promouvoir une éducation populaire comme condition d'accès à la liberté ; 2°) le recours à la simplicité élémentaire comme moyen d'instruction et d'éducation du peuple. Mais la similitude s'arrête là, car chacun des deux hommes développe une pensée très différente des savoirs élémentaires. Pour le pédagogue suisse, l'élémentaire s'enracine dans une conception essentiellement anthropologique, alors que pour l'encylopédiste français, il est de nature spécifiquement épistémologique. Cependant, les deux hommes partagent le même paradigme de pensée, celui de la simplification analytique (lequel a conditionné la modernité), ce qui autorise certains croisements.

---

Depuis quelque temps, un certain nombre de travaux nous ont habitués, à juste titre, à opposer radicalement le célèbre marquis français, homme des *Lumières* et de la Révolution, au non moins célèbre paysan suisse du Neuhof, homme du cœur et de la foi. On pourrait en effet multiplier les points d'achoppement entre les deux doctrines pédagogiques, celle de Condorcet et celle de Pestalozzi, non seulement en ce qui concerne les finalités de l'éducation, mais encore dans les moyens pour y parvenir.

Or, nos deux éminents pédagogues ont partagé la même volonté de promouvoir une éducation populaire en recourant à une même catégorie : celle de l'élémentaire. Bien que cette notion n'ait pas été entendue de la même façon par les deux hommes, il n'empêche que c'est à un même paradigme qu'ils adhèrent, comme d'ailleurs la plupart des esprits progressistes de leur temps, celui qui voit dans l'élémentaire un principe de simplicité et de simplification, universel et universalisable.

C'est pourquoi nous voudrions interroger cette quête partagée de la simplicité élémentaire afin de montrer qu'elle suppose, certes, deux philosophies de l'éducation divergentes (ou, à tout le moins, parallèles), mais qu'elle induit également et inévitablement des points de convergence, notre hypothèse étant que l'investigation analytique a conditionné non seulement les théories de la connaissance de la modernité naissante, mais encore les conceptions novatrices de l'éducation et de la pédagogie.

### 1. Une même quête, un même paradigme...

La notion d'élémentaire suggère immédiatement l'idée d'évidence et de simplicité. Du point de vue du savoir, cette notion désigne les rudiments, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs de base dispensés aux ignorants (*rudés*) ou aux débutants, constituant par là même la sphère des

premiers commencements des apprentissages (le b-a ba). Ainsi l'élémentaire renvoie-t-il d'abord à ce qui est facile d'accès et primordial de maîtriser, en l'occurrence ce qui constitue le *primaire* de l'école. De là sans doute la réputation de trivialité qui est généralement accolée à tout ce qui peut être reçu comme étant « élémentaire », dont l'absence ou la privation chez un sujet passe pour une faute. Toutefois, derrière son apparente banalité, se cache une réelle complexité qui surgit lorsque l'on se pose la question de savoir ce qui est véritablement *élémentaire*, car dès que nous analysons la notion, nous nous apercevons cette dernière se décline en une série d'oppositions. En effet, l'élémentaire peut désigner aussi bien le rudimentaire (ou les commencements) que le fondamental (ou les principes). De même, il relève aussi bien du monde intelligible, que du monde sensible, le premier réputé « abstrait », le second « concret ».

Or, nous trouvons chez Condorcet et chez Pestalozzi deux doctrines pédagogiques reprenant à leur propre compte la catégorie d'élémentaire dans toute sa complexité, afin d'instituer un système d'instruction publique, pour le premier, et une méthode éducative complète, pour le second. Malgré tout ce qui peut séparer ces deux personnalités emblématiques de la pédagogie moderne, nous pouvons leur trouver malgré tout un point commun, en l'occurrence la volonté très affirmée de développer une éducation populaire libératrice. Or, il est remarquable que, chez ces deux contemporains, le projet d'instruire et d'éduquer le peuple passe par une nécessaire fondation et définition de l'idée d'élémentaire. Pour l'un comme pour l'autre, la détermination des savoirs et des méthodes élémentaires d'éducation et d'instruction, doit non seulement figurer au principe de l'éducation populaire en général, mais encore devenir le parangon de toute espèce d'éducation. Autrement dit, ce qu'il est convenu de nommer les « éléments », que ces derniers correspondent aux éléments des savoirs pour le savant français, ou bien à ceux propres à la « formation élémentaire » (*Elementarbildung*) selon le pédagogue suisse, doit se situer au principe de l'émancipation tant individuelle que collective. Nous aurons donc compris que, pour nos deux auteurs, l'enjeu de l'élémentaire n'est autre que la liberté, mais chacun entendra ces deux notions (dont la première est le moyen de la seconde) dans un sens très différent quoique participant à un même paradigme.

### 1.1 Une même quête

La quête de la simplicité élémentaire passe par la même volonté d'instaurer une éducation universelle, laquelle ne peut se comprendre que par un désir ardent également partagé de liberté (déclinée principalement dans les registres moraux et politiques). Condorcet et Pestalozzi, on le sait, ont été des hommes d'action, très engagés politiquement, davantage sur le tard pour le premier lorsqu'il finira par adhérer aux idéaux républicains de la Révolution, dès sa jeunesse estudiantine pour le second. Mais alors que pour Condorcet, le parti pris de l'éducation du peuple restera avant tout l'objet d'un combat politique, en revanche pour Pestalozzi, il prendra définitivement la forme d'un combat pédagogique. Le projet, affiché par Condorcet, de « rendre la raison populaire » (1994, p. 104)<sup>1</sup>, se concrétisera en effet sous la forme d'une théorie philosophique de l'instruction publique, elle-même articulée à une conception rationnelle de la République (Osterwalder, 2010) – à laquelle d'ailleurs Lakanal adhérera (Baczko, 2000, p. 478)<sup>2</sup>. En revanche, une fois qu'il a eu tourné le dos à la voie révolutionnaire, trop coûteuse selon lui, Pestalozzi voudra plutôt réformer la société par l'éducation, notamment par celle des plus démunis et des plus pauvres auxquels il a finalement consacré toute sa vie<sup>3</sup>. Autrement dit, s'il est bien

---

<sup>1</sup> Nous donnons la phrase entière qui conclut le *Premier Mémoire* : « Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts ».

<sup>2</sup> Lakanal : « L'Europe se soumet à la puissance de la République, la République se soumet à la puissance de la Raison » (*Rapport sur l'établissement des Écoles normales*).

<sup>3</sup> On n'en finirait pas de recenser les déclarations de Pestalozzi allant dans ce sens. Par exemple, on peut retenir cette phrase aux accents christiques, extraite de la Onzième lettre de *Comment Gertrude instruit ses enfants* : « Je n'ai voulu toute ma vie, et je veux encore aujourd'hui rien d'autre que le salut de ce peuple que j'aime, dont je ressens la misère comme peu d'hommes la ressentent, parce que j'ai porté ses maux avec lui comme peu d'hommes les ont portés » (1985, p. 194).

question pour les deux hommes de viser le perfectionnement de l'homme, le cheminement emprunté pour y parvenir différera sensiblement. Condorcet conçoit une réforme « par le haut » (mais pas seulement, comme on le verra *infra*) : sa doctrine de la République et de l'instruction publique est déduite d'une philosophie de l'histoire interprétant la Révolution française comme accomplissement du mouvement des *Lumières* (Kahn, 2010), alors que Pestalozzi la conçoit « par le bas » en se plaçant d'abord au service des plus démunis. Pour Condorcet, l'univers épistémologique doit conditionner celui de la pratique puisque les savoirs élémentaires destinés à être enseignés dans les écoles sont indexés aux plus récentes découvertes scientifiques : l'ordre pédagogique de l'enseignement élémentaire correspondra donc à l'ordre rationnel des éléments. Pour Pestalozzi en revanche, c'est la pratique éducative elle-même qui détermine l'ordre pédagogique, la « Méthode » d'enseignement étant mise au service du développement et des besoins de l'enfant dans la perspective de sa destinée humaine. S'il y a donc un ordre des éléments à respecter, c'est essentiellement dans la mesure où il n'est qu'une particularité d'un projet plus vaste, celui de la formation de l'homme tout entier.

### 1.2 *Un même paradigme*

En dépit de tout ce qui peut les opposer sur les plans tant philosophique que politique et pédagogique, il est remarquable que les deux hommes aient pensé et raisonné (comme d'ailleurs presque tous les esprits de leur temps) à partir du principe de simplicité. Bien sûr, il ne s'agit pas ici uniquement de l'appel à la simplification des méthodes d'enseignement (lequel est récurrent dans la tradition pédagogique), mais, plus précisément, nous avons affaire ici à un véritable modèle de pensée communément partagé. Citons Pestalozzi : « Rien d'autre ne sauvera l'Europe que la reconnaissance des éléments simples qui doivent servir de fondement à l'éducation physique, intellectuelle et morale de l'humanité » (2008, p. 34). Citons Condorcet : « La société doit [...] préparer des moyens faciles et simples de s'instruire » (1994, p. 75) : on pourrait égrener à l'envi les déclarations de nos deux auteurs allant dans ce sens. La référence à la simplicité élémentaire est en effet une constante dans les propos des deux pédagogues, et nous soulignerons le fait qu'elle excède largement le domaine strict de la pédagogie pour devenir l'objet d'un enjeu politique. Mais plus largement encore, des interprètes de la modernité tels que E. Cassirer (2001) et M. Foucault (1966) ont montré, quoique différemment, comment celle-ci s'était constituée en faisant de la quête de la simplicité élémentaire un passage obligé aussi bien pour l'établissement des connaissances que pour la transmission de celles-ci (Trouvé, 2008 et 2010). Condorcet et Pestalozzi n'ont pas échappé, comme bien d'autres (*cf.* Romme par ex., *in* Baczko, 2000, p. 282) à l'*épistémè* de leur époque, de telle sorte que nous pouvons affirmer que l'adhésion au principe de simplicité a fonctionné chez eux comme la référence paradigmatique de leurs conceptions pédagogiques.

### 1.3 *L'idée d'élémentaire*

Il est remarquable en effet que chez les deux hommes l'appel à la simplification des moyens d'instruction et d'éducation ait été formulé à partir du concept d'élémentarité. En effet, pour l'encylopédiste français comme pour le pédagogue suisse, l'acquisition et la maîtrise des savoirs élémentaires, c'est-à-dire des savoirs simples d'accès mais néanmoins fondamentaux, constituent la meilleure garantie d'une éducation à la liberté. « Mon but [...], déclare Pestalozzi, est de faciliter d'une manière générale pour le peuple l'apprentissage des premiers éléments de tous les arts et de toutes les sciences, et d'ouvrir [...] les accès à l'éducation qui sont les accès à l'humanité » (1985, p. 138). Condorcet, quant à lui, affirme : « L'homme qui a été instruit des éléments de la loi civile n'est pas dans la dépendance du jurisconsulte le plus éclairé » (1994, p. 62).

Ceci étant dit, se pose maintenant la question de l'interprétation attribuée à cette idée d'élémentaire également partagée. Nous savons que les conceptions des deux hommes diffèrent sur bien des points, mais il s'agit pour le moment de mettre en évidence leurs similitudes. L'un et l'autre considèrent que l'éducation et l'instruction élémentaires doivent être adaptées à celui

auquel elles sont destinées, en l'occurrence l'enfant et l'élève. Par exemple, tout au long du *Premier* et du *Second Mémoire*, Condorcet ne cesse de répéter que l'« instruction des enfants » doit nécessairement « se proportionner [...] à leur capacité naturelle » (1994, p. 80). Le même leitmotiv se retrouve chez Pestalozzi : « Le maître, nous dit-il, [...] doit se placer du point de vue de l'enfant » et l'« enseignement [...] être adapté aux dispositions et aux besoins de l'enfant » (2008, pp. 159 et 158). C'est ainsi que, soucieux de la gradation et de la progressivité propre à tout enseignement élémentaire, Condorcet invite le maître d'école à « n'employer avec les enfants que les mots qu'ils puissent comprendre » (1994, p. 116) afin de les amener progressivement, nous dit-il, d'une représentation vague et incomplète à l'idée aussi précise que possible que ces mots expriment. Si, idéalement, l'instruction publique doit être « la même pour tous les individus » (1994, p. 76), les différences individuelles imposent un enseignement gradué et adapté<sup>4</sup>. Nous retrouverons chez Pestalozzi le même impératif pédagogique de progressivité lorsque, par exemple, il évoque la « gradation » propre à « l'éducation élémentaire appropriée aux enfants » (2010, p. 174). Mais alors que Pestalozzi aborde l'apprentissage sous l'angle de la psychologie, Condorcet le conçoit exclusivement du point de vue du déploiement de la rationalité scientifique : l'ordre des éléments est celui de la rationalité analytique. Si Pestalozzi affirme malgré tout que « le passage à un exercice supérieur nécessite la maîtrise parfaite de tous les exercices précédents », ces derniers, précise-t-il, « doivent être l'aboutissement nécessaire d'une série progressive accompagnée d'un processus de maturation psychologique » (2009, p. 89). C'est donc pourquoi la méthode élémentaire d'enseignement devra se présenter comme un ensemble de « séries de procédés éducatifs psychologiquement organisés » (2010, p. 116).

Malgré ce clivage qui dénote, il est vrai, de profondes divergences, il n'en reste pas moins que la pensée des deux hommes découle du même paradigme, celui où la simplicité élémentaire est érigée comme principe de la connaissance. Partageant le même a priori selon lequel l'esprit scientifique est en continuité avec le sens commun (le prolongeant et, pour ainsi dire, l'achevant), les premiers degrés des « connaissances élémentaires » chez l'un, la « méthode élémentaire » chez l'autre, constituent réellement les premiers « éléments » de la science et nous engagent sur sa voie<sup>5</sup>. Cependant, si le décor où se déploient les deux doctrines est bien le même, l'interprétation qui en est faite reste fondamentalement différente.

## 2. ...mais deux voies parallèles

### 2.1 Deux philosophies de l'éducation antinomiques

Le caractère antinomique de ces deux philosophies de l'éducation se vérifie en particulier au niveau des valeurs cardinales auxquelles elles souscrivent respectivement. Au risque de la caricature, nous retiendrons que, du côté de Condorcet, ce sont la Raison et le Savoir (de nature scientifique) qui dominent. En revanche, chez Pestalozzi, ce sont les catégories de Nature (associée à celle de Vie), de Sentiment (*Gefühl*, *Herz*) et de Savoir-faire (*Kunst*) qui constituent les valeurs primordiales. En effet, dans son *Rapport sur l'instruction publique*, le savant et philosophe considère que « former d'abord la raison, instruire et n'écouter qu'elle » (in Baczko, 2000, p. 185) doit être la finalité principale de son projet d'instruction publique, destinée à libérer les

---

<sup>4</sup> Condorcet : « On ne peut donc avoir égard à ces différences qu'en établissant divers cours d'instruction gradués d'après ces vues, de manière que chaque élève en parcourrait plus ou moins de degrés suivant qu'il pourrait y employer plus de temps, et qu'il aurait plus de facilité pour apprendre » (1994, p. 76).

<sup>5</sup> Soit l'exemple pris par Pestalozzi de « l'histoire naturelle » (2010, p. 139) : « Supposons qu'il ait appris dès le berceau, selon la méthode élémentaire, à regarder attentivement ces quelques animaux [...] : un tel enfant possède en lui-même le début d'un solide apprentissage naturel de l'approche scientifiques des mammifères, de l'ornithologie, de l'ichtyologie », et, à la page suivante, à propos de l'enfant qui a appris à « observer élémentairement », « détailler » et « décrire » les différentes transformations de la matière : « Cet enfant porte en lui les connaissances perceptives initiales qui sont à la base des sciences dont ces opérations sont l'objet ». D'autre part, Condorcet (in Baczko, 2000, p. 191) affirme à propos des « sciences naturelles » que « les éléments y sont une véritable partie de la science, resserrée dans d'étroites limites, mais complète en elle-même ». Les *rudiments* valent donc aussi comme *principes* (cf. les premières pages du *Second Mémoire*).

consciences de toute forme d'aliénation (essentiellement intellectuelle et morale, religieuse et politique), alors que, pour le célèbre pédagogue, l'éducation (*Erziehung*) doit faire en sorte que chacun puisse se constituer en « œuvre de soi-même » (*Selbskraft*), c'est-à-dire finalement être capable, « par son savoir », de « s'ennoblir lui-même » (1994, p. 164), en dépassant sa propre contradiction interne entre son « être naturel » et son « être social », réalisant par là même son « être moral ». Pour l'un, l'homme s'humanise essentiellement par le savoir universel (tel qu'il s'élabore au sein des « sciences et des arts »), lequel doit alors primer dans la formation du citoyen éclairé ; pour l'autre, le savoir intellectuel est plutôt secondaire, dans la mesure où c'est la destinée morale de l'individu qui importe le plus. Le premier s'adresse surtout au sujet rationnel ou, plutôt, à la dimension rationnelle (donc universelle) du Sujet. Le second, en revanche, considère avant tout le sujet existentiel, c'est-à-dire le sujet empirique tel qu'il se présente concrètement à la charge de l'éducateur. C'est donc par une théorie systématisée de l'instruction publique, organisée à partir des « éléments des sciences », que le philosophe républicain va répondre au problème posé par la promotion d'une éducation populaire, alors que la réponse du pédagogue au même problème consistera à proposer une méthode d'éducation (qualifiée d'« élémentaire ») supposée se parfaire au contact de la pratique pédagogique. Dans le premier cas, l'instruction (des « éléments »), étant en elle-même émancipatrice, jouera le rôle de figure de proue de cette éducation ; dans le second, c'est l'éducation en tant que formation (*Bildung*) intégrale de la personne qui sera le but de l'entreprise pédagogique.

## 2.2 Deux philosophies de l'élémentarité

Si les vues pédagogiques de Condorcet et de Pestalozzi sont bien conditionnées par une quête commune de la simplicité élémentaire, laquelle vaut comme paradigme épistémologique dominant tout le XVIII<sup>e</sup> siècle, il est cependant tout à fait patent que l'interprétation de l'élémentarité diffère très sensiblement d'un auteur à l'autre. En effet, pour le premier, la théorie de l'instruction élémentaire émane directement des récentes conceptions encyclopédiques organisant les connaissances en un système unifié – ou, à tout le moins, visant l'unification – de toutes les sciences à partir de leurs « branches générales »<sup>6</sup>. Même si, dans son *Rapport sur l'instruction publique* (1792), il affirme ne pas vouloir suivre le principe de la distribution des disciplines élaboré sur la base des différentes facultés de l'esprit (comme c'est le cas dans l'*Encyclopédie*), pour la simple raison que l'étude de chaque science les mobilise toutes ensemble (Baczko, 2000, p. 190), Condorcet a d'abord en vue la formation de la raison par l'apprentissage du jugement et du raisonnement grâce à l'analyse des idées (cf. *ibid.*, pp. 191 et 193). C'est donc la connaissance des « principes » (*ibid.*, pp. 207 et 208) qui doit importer le plus dans l'instruction élémentaire. Malgré toutes les précautions et la lucidité qu'il déploie en matière de pédagogie, le célèbre élève et ami de d'Alembert privilégie ainsi une approche *philosophique* – et, plus précisément, *épistémologique* – de l'instruction (de l'enseignement et de l'apprentissage). Suivant en cela la tradition cartésienne, Condorcet admet le principe de la réduction analytique à la base de sa conception du savoir élémentaire.

Si nous nous tournons maintenant du côté de Pestalozzi, nous nous apercevons que nous avons affaire à une toute autre conception de l'élémentarité. En effet, ce dernier s'inscrit plutôt dans une perspective que les spécialistes s'accordent à qualifier d'*anthropologique*. La définition que le pédagogue d'Yverdon appelle « Idée de la formation élémentaire » est à même de nous éclairer :

L'Idée de la formation élémentaire, au plus près de sa définition, n'est donc rien d'autre que le résultat des efforts du genre humain pour prêter à la marche de la nature dans le développement et la formation de nos dispositions et de nos forces l'aide que sont

---

<sup>6</sup> D'Alembert, *Discours préliminaire* (1751). Se reporter également à l'article « Éléments des sciences » (1755) de l'*Encyclopédie*, ainsi qu'à l'*Essai sur les éléments de Philosophie* (1759).

en mesure de lui apporter l'amour éclairé, l'entendement formé et le sens pratique de notre espèce<sup>7</sup>.

Outre que le vocabulaire employé par Pestalozzi diffère sensiblement de celui usité par Condorcet pour spécifier l'élémentaire (« nature », « forces », « amour »), nous remarquerons que les références à l'« entendement formé », à l'« amour éclairé » et au « sens pratique » renvoient explicitement à la fameuse triangulation que nous avons désormais pris l'habitude de formuler schématiquement par la triade « Tête, Cœur, Main » située au fondement de l'anthropologie et de la pédagogie pestalozziennes. Alors que, pour Condorcet, l'élémentarité est considérée essentiellement du point de vue de la Raison (rationalité intellectuelle et scientifique), en revanche, pour Pestalozzi, elle s'enracine dans la Nature, plus précisément, dans les « capacités naturelles » (2008, p. 24) par lesquelles l'homme pense, aime et agit. Précisons en outre, que, si les trois éléments de la triade se fécondent mutuellement, la formation du Cœur reste déterminante pour autant que « la foi et l'amour sont l'alpha et l'oméga de l'humanité » (2010, p. 163 ; voir également 2008, *passim*). Du point de vue anthropologique, l'élémentaire désigne donc le fonds naturel spécifiant l'homme selon les trois « forces » (*Kräfte*) évoquées ci-dessus. Ce que Pestalozzi appelle les « moyens élémentaires » de son « enseignement élémentaire » (2008, p. 46) est précisément issu de ces « forces » par lesquelles nous pouvons naturellement, dit-il en 1802, « parler, compter et mesurer ». Bien plus, c'est dans l'« intuition sensible » (*Anschauung*) par laquelle, en quelque sorte, les choses nous sont données dans l'expérience, qu'il faudra rechercher la source de l'idée d'élémentaire. L'élémentaire apparaît donc avant tout comme une entité naturelle fondamentale<sup>8</sup>. Si nous avons la faculté (*Kraft*) de compter, de mesurer et de parler, alors le « nombre, la forme et le mot » doivent constituer les premiers éléments de l'instruction. Chez Pestalozzi, l'artifice pédagogique accompagne et prolonge les capacités naturelles. Si l'Art imite et parfait à la fois la Nature, c'est néanmoins cette dernière qui fournit les moyens de la formation élémentaire comme l'indiquent les propos enthousiastes suivants (2010, p. 272) :

Le développement naturel des facultés humaines, qui est la base élémentaire des méthodes d'éducation en général et doit toujours y être placé, est dans ses points essentiels beaucoup plus du ressort de la vie que de celui de l'art. [...] Aussi est-il du devoir de tout philanthrope éclairé de reconnaître et de faire reconnaître sur quelles base naturelle sont édifiés tous les vrais procédés pédagogiques de cette haute Idée, qui est innée dans le peuple même et se manifeste sans aucun secours de l'art.

La « vie » (soit l'ensemble des forces naturelles dont l'homme dispose) est donc au principe de l'éducation dont l'« art » n'a qu'à s'inspirer et fortifier : telle est donc l'« Idée » que tient à défendre fermement Pestalozzi. De là très certainement l'appel répété à la simplicité en matière de pédagogie pour autant que l'époque est, de ce point de vue, encore aristotélicienne (la nature suit les voies les plus simples).

### 3. Croisements

Comme nous venons de le montrer, malgré leur quête commune de la simplicité élémentaire, les doctrines pédagogiques de Condorcet et de Pestalozzi développent des présupposés totalement différents, de telle sorte qu'elles semblent suivre deux voies parallèles. Ainsi est-il possible de mettre en regard l'ensemble des catégories qui structure les deux pensées –

---

<sup>7</sup> Pestalozzi (2010, p. 35). Mais il en avait forgé une idée assez précise depuis longtemps déjà, notamment, en 1802, dans son fameux *Mémoire* à ses « amis parisiens » (cf. 2008, pp. 24-26 et 35).

<sup>8</sup> Nous voudrions cependant souligner la présence d'une ambiguïté dans la conception pestalozzienne de l'élémentaire. En effet, deux acceptions y sont étroitement entremêlées : l'une est naturaliste, l'autre, comme nous le verrons plus loin, répond aux exigences de la rationalité analytique. Cette ambiguïté est sans doute étroitement associée à celle qui sépare tout autant qu'elle réunit l'*Anschauung*, naturelle et spontanée, de l'*Anschauungskunst* (« art de la perception »), produit de l'artefact éducatif. Nous soulignerons également au passage que, chez le pédagogue suisse, c'est l'expérience éducative qui lui a permis de construire sa vision de l'homme, et non l'inverse.

comme pour dresser une sorte de tableau de leurs antinomies – comme, par exemple, celles de la Raison (pour Condorcet) et du Sentiment (pour Pestalozzi), des Lumières et du Romantisme, de l'Instruction et de l'Éducation, du Concept et de l'Intuition, de la Science et de l'Expérience, du Savoir et de la Vie, de l'École et de l'Institut, etc., avec toutes les réserves de rigueur à émettre eu égard à la compréhension et à l'interprétation de ce genre de dichotomies (le risque évident consistant à trahir ce que nous voulons expliquer à force de schématisation outrancière).

Quoi qu'il en soit, si nous savons bien que deux parallèles ne se rejoignent qu'à l'infini, c'est-à-dire réellement jamais, il s'en faut de beaucoup pour que la réalité humaine soit conforme aux lois qui gouvernent l'univers de la géométrie. C'est le cas notamment des conceptions éducatives de nos deux auteurs, lesquelles finissent par se rencontrer, certes pas pour fusionner ensemble, mais seulement en des points particuliers à partir desquels chacun poursuit ensuite sa propre route. C'est cette idée que nous voulons exprimer en parlant de croisements. Quels sont-ils ? Nous avons remarqué les deux points de croisement suivants. D'une part, bien que chez Condorcet le rationalisme encyclopédique soit dominant, le philosophe ne s'enferme pas pour autant dans un « instructionnisme » forcé susceptible de conduire à une certaine forme d'élitisme : la formation morale, comme l'idée d'un programme d'éducation populaire trouvent leur place dans sa doctrine de l'instruction publique. D'autre part, Pestalozzi n'échappe pas au paradigme de la pensée analytique (par conséquent à une tendance au rationalisme), imprégnant la plupart des esprits au XVIII<sup>e</sup> siècle : ceci est particulièrement visible dans la manière dont il conçoit la formation élémentaire intellectuelle.

### 3.1 Chez Condorcet

Nous voudrions simplement ici mettre en garde contre une interprétation exclusivement « instructionniste » des conceptions éducatives de la doctrine de Condorcet. Celui qui fut d'abord un savant et un homme politique, mais aussi un écrivain et un polémiste, ne manifesta certes pas une appétence particulière pour l'éducation et la pédagogie *stricto sensu*, pas plus que pour la psychologie de l'enfant comme cela a été remarqué il y a longtemps déjà (Vial, 1902, p. 17). Cependant, sans qu'il soit un homme du Sentiment comme ce fut le cas de son contemporain Pestalozzi, Condorcet ne s'est pas moins investi dans la défense d'une éducation populaire à une époque où, comme le souligne G. Compayré (*in* Condorcet, 1989, p. 72), les esprits manifestaient « une indifférence générale pour l'instruction élémentaire ». Contre certains, tels que Rousseau, Voltaire et La Chatolais, le célèbre marquis défendit le projet d'une éducation universelle, c'est-à-dire une éducation pour tous les hommes quels qu'ils soient. Il avait compris lui aussi, mais à sa manière, que l'amélioration du sort des hommes passait par l'instruction et l'éducation du peuple. L'organisation de ses plans d'instruction publique en degrés depuis les plus élémentaires jusqu'aux supérieurs, ainsi que le programme d'une « instruction commune pour tous les hommes » et d'une « instruction relative aux professions » (*Troisième et Quatrième Mémoires*), en est la preuve manifeste. L'instruction ne se termine donc pas à la fin de l'école élémentaire. Entièrement gratuite, l'école de la future République recevra donc tous les enfants ; en même temps, elle aménage les éléments de ce qu'on appellera bien plus tard la « formation permanente ». « Condorcet, commentait F. Vial, a assez aimé le peuple pour croire qu'une instruction complète, vraiment libérale et éducative, était seule digne de lui » (1902, p. 119).

Si c'est bien le projet politique qui intéresse avant toute chose Condorcet lorsqu'il pense une « éducation démocratique », tout en l'indexant sur l'avancement des sciences et des techniques – contrairement à Pestalozzi qui se situe, quant à lui, expressément dans la perspective salvatrice d'une école pour les enfants pauvres, celle de ses « chers enfants » – néanmoins, comme certains n'ont pas manqué de le rappeler<sup>9</sup>, il ne faut pas gommer le fait que les principes de

---

<sup>9</sup> C'est le cas de J. Dumazedier, fondateur de *Peuple et Culture*, qui illustra ce point de vue par l'organisation d'une journée d'étude pour célébrer le deux centième anniversaire du Rapport de Condorcet sur l'instruction publique, et qui a donné lieu à une publication (*cf.* bibliographie). Le fait que Condorcet ne serve pas simplement de faire-valoir à la cause des « anti-pédagogues » et qu'il soit également convoqué pour la défense de l'éducation populaire, invite à la révision de l'image qu'on en donne aussi bien chez les « anti- » que chez les « pédagogues ».

L'instruction élémentaire apparaît comme le lointain ancêtre de notre idée contemporaine de « socle culturel » ou de « socle commun », ce qui lui confère une certaine actualité, mais, surtout, invite à la réflexion quant à ce qui mérite d'être enseigné fondamentalement.

### 3.2 Chez Pestalozzi

Malgré tout ce qui sépare l'encyclopédiste français du pédagogue suisse, une même chose les réunit, constituant en quelque sorte un carrefour dans l'épistémè de la philosophie des Lumières, en l'occurrence la pensée analytique. Que l'on évoque, comme nous l'avons fait ci-dessus, le primat du « modèle élémentaire » (Cassirer, 2001, p. 46) qui s'est peu à peu imposé dans les Lumières françaises, ne nous étonnera pas. Mais que l'on soutienne que ce même modèle ait pu conditionner la pensée de quelqu'un qui ne se reconnaissait absolument pas dans le mouvement des Lumières, voilà qui surprendra certainement. C'est pourtant l'hypothèse que nous avancerons pour terminer.

Comme nous l'avons rappelé, les conceptions éducatives de Pestalozzi s'inscrivent dans une perspective anthropologique où la formation intellectuelle, la formation morale et la formation physique et technique sont en étroite corrélation. Or, si c'est bien la voie du Cœur qui guide la pratique du pédagogue, comme elle anime son âme tout entière, il n'en reste pas moins que, du point de vue de l'éducation intellectuelle, Pestalozzi adhère complètement au modèle de la pensée analytique. Un passage de la *Première Lettre de Comment Gertrude instruit ses enfants* nous paraît éclairant à ce propos. En effet, l'auteur y évoque « l'accroissement de la force intérieure que produit la connaissance parfaite des premiers éléments » (1985, p. 52). Dans la *Deuxième Lettre*, il est précisé qu'il s'agit de « ramener tous les moyens de la connaissance aux premiers éléments de chaque branche de connaissance » et de « ne jamais rattacher qu'un petit ajout aux premiers éléments de chaque branche, de manière à obtenir une progression sans lacune vers de nouvelles acquisitions allant toujours plus loin » (*ibid.*, p. 86). Dans toute espèce d'apprentissage, la connaissance des éléments s'avère donc fondamentale, non seulement parce qu'ils constituent les premiers commencements des savoirs, mais encore, parce que enchaînés logiquement les uns aux autres<sup>10</sup>, ils constituent des principes d'unité : l'unification du (des) savoir(s) est permis par l'enchaînement des connaissances élémentaires. Grâce à ces dernières, s'offre à ceux qui les possèdent la possibilité d'en acquérir de nouveaux et de progresser ainsi indéfiniment : « En ramenant mes enfants aux premiers éléments des connaissances humaines, ainsi que ma patiente obstination à les maintenir sur ces éléments [...], l'on pose ainsi chez les enfants les fondements de connaissances et de progrès ultérieurs » (*ibid.*, p. 80).

Le « principe de la simplification élémentaire » (Soëtard, 1995, p. 40) ne vaut donc pas seulement pour qualifier la pédagogie générale de Pestalozzi, mais il est à prendre également dans son acception rationaliste. « Apprends donc d'abord, est-il dit dans la *Quatrième Lettre*, à classer tes impressions sensibles et à posséder parfaitement le simple avant de progresser vers le compliqué. Cherche à établir pour chaque matière, une gradation de la connaissance dans laquelle chaque notion nouvelle n'est qu'un ajout léger, presque imperceptible, à des connaissances ultérieures, profondément ancrées et rendues ineffaçables » (1985, p. 111). Cette phrase aurait aussi bien pu être écrite par Condorcet lorsqu'il posait, dans ses *Mémoires*, les principes d'une instruction élémentaire. Dans le même sens, plusieurs passages du *Chant du cygne* associe le travail intellectuel aux opérations de composition et de décomposition, de séparation et de comparaison, comme, par exemple, celui-ci où il est dit que « l'ordonnance psychologiquement simplifiée des ses moyens [l'enseignement élémentaire] est propre à rendre l'enfant capable de composer, de séparer et de comparer » (2010, p. 130). Le but de la formation intellectuelle consiste donc à organiser, par la nomenclature et la conceptualisation, les données de l'expérience immédiate des choses de telle sorte que l'élève puisse passer « de l'objet de perception clairement perçu au concept et au jugement qui s'y rapportent » (*ibid.*, p. 103). Prévenant ainsi contre tout

---

<sup>10</sup> Encore une fois, la logique de l'enchaînement élémentaire peut se prendre selon deux niveaux, le premier relatif à l'ordre rationnel des raisons, le second correspondant à l'ordre psychologique du développement des idées. Pestalozzi prend le second parti.



enfermement dans une pédagogie du « concret », Pestalozzi est très clair à ce sujet, comme l'indique cet extrait de la *Dixième Lettre* (1985, p. 190-191) :

Aussi n'est-ce pas dans la forêt ni dans les prairies que nous laisserons aller l'enfant pour qu'il apprenne à connaître les arbres et les plantes : ni les arbres ni les plantes ne s'y trouvent classés dans des séries qui sont le mieux à même de lui faire percevoir l'essence de chaque espèce et de le préparer, dès la première impression reçue de l'objet, à la connaissance générale de la classe. Pour guider ton enfant par le chemin le plus court jusqu'au but de l'enseignement, à savoir l'acquisition des notions distinctes, tu prendras bien soin de lui mettre d'abord sous les yeux, dans chaque ordre de connaissances, des objets qui portent en eux, de façon visible et éclatante, les signes distinctifs principaux de la classe à laquelle ils appartiennent ; ces objets seront, par là, singulièrement propres à lui faire sauter aux yeux l'essence de l'objet, par opposition à ses caractères accidentels.

Comme nous le constatons, la pensée analytique se matérialise par les opérations de sériation et de classement destinées à dégager le concept de l'objet à partir de sa perception – d'où l'insistance des pédagogies de l'intuition sur l'importance de l'observation en matière d'apprentissage. La pédagogie intuitive de Pestalozzi ne correspond donc en rien à un repli sur un quelconque sensualisme, mais prend bien en charge la formation intellectuelle selon les principes de l'empirisme, alors en vogue à l'époque, d'après lesquels la connaissance progresse graduellement du sensible à l'intelligible. Quand même soucieux de la formalisation de sa Méthode, Pestalozzi systématisera les éléments de la connaissance destinés à la formation intellectuelle en les ramenant à trois catégories cardinales : le « nom », la « forme » et le « nombre » (cf. *Septième* et *Huitième Lettre*), valant comme invariants de l'instruction élémentaire<sup>11</sup>. En effet, ce qu'il appelle l'« étude du langage », celle de la « perception sensible » et celle de l'arithmétique constituent la base de toute étude quelle qu'elle soit, les « trois moyens élémentaires » de l'enseignement (1985, p. 171).

Ainsi, le but de l'enseignement étant de donner aux hommes, par une méthode psychologique et conforme aux lois du mécanisme physique, des notions distinctes [...], passant graduellement de la perception d'objets dispersés à leur dénomination, de leur dénomination à la détermination de leurs propriétés, c'est-à-dire, à l'aptitude à les décrire, de cette aptitude à les décrire à l'aptitude à les distinguer, ou à les définir [...] pour parvenir aux concepts clairs (*Dixième Lettre*, 1985, p. 189).

Nous le savons : toute pédagogie ne peut se passer de formalisation. Quoi qu'il ait pu en être dit à propos des présupposés philosophiques de la doctrine de Pestalozzi soulignant la dimension anthropologique de sa pédagogie, il apparaît qu'il n'échappe pas à l'emprise de l'*épistémè* de son temps, faisant de l'analyse l'instrument privilégié de la pensée rationnelle en général. Ce point n'a d'ailleurs pas échappé aux disciples et aux commentateurs du grand pédagogue d'Yverdon, comme c'est le cas, entre autres, de G. Compayré qui, dans le petit livre qu'il lui consacra, interpréta sa Méthode en termes d'analyse (1904, p. 61)<sup>12</sup> :

Qu'on ne s'imagine pas, d'ailleurs, que Pestalozzi s'en remette aux intuitions naturelles, telles que les sens et la conscience nous les offrent, dans leur complexité et leur crudité. Il faut qu'elles mûrissent, grâce à une lente analyse. [...] Il s'agit de conduire l'enfant « des intuitions confuses à des perceptions nettes » (*Lettre à Gessner*). Qu'est-ce à dire, sinon que l'éducation de la nature ne suffit point, que l'intuition primitive a besoin d'être éclairée, analysée, qu'il y a enfin un « art de l'intuition » ? Et cet art consistera à

---

<sup>11</sup> On notera néanmoins l'ancrage anthropologique de cette triade que Pestalozzi interprète en termes de « forces » (*Kräfte*) définissant la nature humaine (cf. 2008, p. 46).

<sup>12</sup> Notons que les disciples français de Pestalozzi furent les premiers à interpréter la Méthode en termes d'analyse, comme ce fut le cas, par exemple, de M. A. Jullien et de Pompée.

organiser une série d'exercices méthodiquement combinés, qui seront tout à tour proposés à l'attention de l'enfant.

Sans que soient remises en cause les orientations fondamentales que nous avons évoquées, il y a donc bien là une dimension rationaliste qui traverse la pensée de Pestalozzi, du moins en matière de formation intellectuelle. L'exigence de simplicité, relative à l'égard du sujet éducatif, ne peut donc pas empêcher ou effacer complètement celle de simplification, propre aux objets de l'instruction, ce qui a pour effet d'introduire un conflit durable entre approche didactique et approche pédagogique de l'enseignement.

#### 4. Conclusion

Condorcet et Pestalozzi ne sont donc pas opposés en tout. Le modèle de la simplicité élémentaire, commune à l'époque, et l'exigence de simplification analytique qui lui est associée, les réunit même s'ils ne lui confèrent pas le même statut. Cependant, alors que pour Condorcet ce modèle reste le référent suprême et fondateur de sa théorie de l'instruction publique, pour Pestalozzi en revanche, il n'occupe qu'une place particulière dans l'ensemble de sa doctrine en étant englobé par l'idée plus large de « formation élémentaire ». En tout cas, que l'un privilégie la rationalité analytique et l'autre la formation du Cœur révèle déjà une tension, que l'on pourrait repérer entre valeurs « froides » et valeurs « chaudes » pour autant que l'antagonisme du Cœur et de la Raison se retrouve aujourd'hui, semble-t-il, dans ce qui peut opposer une pédagogie fondée sur une éthique du *care* à une pédagogie soucieuse avant tout de construction didactique.

#### 5. Bibliographie

- Baczko, B. (2000). *Une éducation pour la démocratie*. Genève : Droz.
- Cassirer, E. (2001). *La philosophie des Lumières*. Paris : Fayard.
- Compayré, G. (1904). *Pestalozzi et l'éducation élémentaire*. Paris : Delaplane.
- Condorcet, M. J. A. (1989). *Rapport sur l'instruction publique*. Paris : Edilig.
- Condorcet, M. J. A. (1994). *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Paris : GF-Flammarion.
- Dumazedier, J. (1994). *La leçon de Condorcet*. Paris : L'Harmattan.
- Kahn, P. (2010). Condorcet ou les limites de l'instructionnisme républicain. Communication au colloque *Éducation et Révolution*, 14-16 janvier 2010, Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains.
- Osterwalder, F. (2010). De la monarchie à la république de la raison ; de l'éducation nationale à l'instruction publique. Communication au colloque *Éducation et Révolution*, 14-16 janvier 2010, Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains.
- Pestalozzi, J. H. (1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants* (trad. Soëtard). Albeuve (Suisse) : Castella.
- Pestalozzi, J. H. (1994). *Mes Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (trad. Soëtard). Lausanne : Payot.
- Pestalozzi, J. H. (2008). *Écrits sur la Méthode. 1 : Tête, cœur, main*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Pestalozzi, J. H. (2009). *Écrits sur la Méthode. 2 : Industrie, pauvreté et éducation*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Pestalozzi, J. H. (2010). *Le Chant du cygne* (trad. Soëtard). Paris : Fabert.
- Soëtard, M. (1995). *Pestalozzi*. Paris : PUF.
- Trouvé, A. (2008). *La notion de savoir élémentaire à l'école. Doctrines et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Trouvé, A. (2010). *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école ?* Paris : L'Harmattan.
- Vial, F. (1902). *Condorcet et l'éducation démocratique*. Paris : Delaplane.