

*Ecrits sur la Méthode Volume V*  
*Comment Gertrude instruit ses enfants*

## Ouvrages parus chez le même éditeur

- Perregaux C., Rieben L., Magnin C. (sous la dir.) (1996). « Une Ecole où les enfants veulent ce qu'ils font ». *La Maison des Petits hier et aujourd'hui*.
- Coquoz J. (1998). *De l'« Education nouvelle » à l'éducation spécialisée, Un exemple suisse, le Home « Chez nous » 1919-1989* (préface de D. Hameline).
- Hameline D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps* (avec 150 notices biographiques originales).
- Ruchat M., Magnin C. (sous la dir.) (2005). « Je suis celui qu'on ne connaît pas et qui passe » *Charles Baudoïn (1893-1963)*.
- Ratcliff M.J., Ruchat M. (sous la dir.) (2006). *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965*. (En coédition avec le Musée d'histoire des sciences de Genève).
- Martine Ruchat, Joseph Coquoz, Charles Magnin (éds) (2006). *André Rey : Belle-Nature, édition posthume*, (préface de D. Hameline).
- Johann Heinrich Pestalozzi (2007). *Oui ou non ? Ecrits sur la Révolution française*, traduits en français. (Introduction de Daniel Tröhler et commentaire de Michel Soëtard).
- Johann Heinrich Pestalozzi (2008). *Ecrits sur la Méthode – Volume I – Tête, cœur, main*. (Introductions de Daniel Tröhler et commentaire de Michel Soëtard).
- Johann Heinrich Pestalozzi (2009). *Ecrits sur la Méthode – Volume II – Industrie, pauvreté et éducation*. (Introductions de Michel Soëtard et commentaire de Daniel Tröhler).
- Johann Heinrich Pestalozzi (2010). *Ecrits sur la Méthode – Volume III – Esprit de la Méthode*. (Introductions de Michel Soëtard, commentaires de Daniel Tröhler et Loïc Chalmel).
- Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 2010. *Education et révolution. Textes des intervenants et des discutants*.
- Johann Heinrich Pestalozzi (2011). *Ecrits sur la Méthode – Volume IV – Ecrits sur la Méthode*. (Introduction de Daniel Tröhler, présentations de Loïc Chalmel, Danièle Tosato-Rigo et Pierre-Philippe Bugnard, conclusion de Michel Soëtard).

Illustrations de couverture :

- Pestalozzi apprend à calculer aux enfants, gravure sur bois de Florian, d'après un dessin original d'Albert Anker (1831-1910).
- Portrait de Pestalozzi. Dessin de G.-S. Hippius, 1818. Zentralbibliothek, Zurich.

Conception graphique : NK Editions, Le Mont-sur-Lausanne

Mise en pages : Macgraph, Yves Gabioud, Puidoux

© LEP Loisirs et Pédagogie SA, 2013

Le Mont-sur-Lausanne

ISBN 978-2-606-01553-4

LEP 935169A1

I 1213 0.8 STI

Imprimé en Italie

www.editionslep.ch

## DEUXIÈME LETTRE

J'éprouvai bientôt à Berthoud la même fatigue qu'à Stans. Mon ami, s'il t'arrive un jour de ne pouvoir soulever tout seul une pierre, n'essaie pas de le faire, ne serait-ce qu'un quart d'heure, sans aide. J'en faisais incomparablement plus que je ne devais, et l'on trouvait encore que je devais plus que je ne faisais. A faire la classe sans discontinuer du matin jusqu'à la nuit, je m'étais fatigué la poitrine au point que j'étais une nouvelle fois à bout.

Telle était ma situation, lorsque la mort de Fischer mit à ma disposition l'instituteur Krüsi; celui-ci me fit à son tour connaître Tobler et Buss, qui se joignirent à moi quelques semaines plus tard<sup>29</sup>. Leur association avec moi me sauva la vie et préserva mon entreprise d'une fin prématurée, alors même qu'elle était encore en germe. Elle était cependant en si grave danger de disparaître qu'à l'instant où les choses se décidèrent, il ne me restait plus économiquement, et je dirais même moralement, qu'à jouer mon va-tout. J'en étais arrivé à ce point où la réalisation d'un rêve qui dévorait mon existence devenait en moi-même une œuvre de désespoir et m'inspirait une disposition d'esprit et une manière d'agir qui, considérées en elles-mêmes et du point de vue de ma situation économique, portaient presque la marque de la démence. C'est que la situation de violence où je me trouvais et la succession infinie des malheurs et des injustices qui frappaient le centre de ma recherche me plongeaient dans les profondeurs d'un désarroi intérieur, au moment même où je commençais extérieurement à me rapprocher de mon but<sup>30</sup>.

Le concours que m'apportent aujourd'hui ces trois hommes pour l'ensemble de mes projets va me remettre d'aplomb économiquement et moralement. L'impression que ma situation ainsi que mon

---

<sup>29</sup> Cette seconde lettre expose la genèse de la Méthode telle qu'elle a été vécue par deux de ses premiers collaborateurs, Krüsi et Tobler. – Hermann Krüsi arrive à Berthoud le 26 janvier 1800, accompagné de vingt-six enfants de l'Appenzell, dont il s'occupera, avant de se voir confier d'autres enfants. Il travaille d'abord sous la direction de Fischer, jusqu'au rappel de celui-ci à Berne le 2 avril 1800. Après la mort de Fischer, il se joindra à Pestalozzi pour fonder l'institut au château de Berthoud. Krüsi, qui prendra une part importante dans l'élaboration des livres élémentaires, suivra Pestalozzi à Yverdon, mais le quittera en 1816, juste avant le départ fracassant de Niederer, pour aller diriger à Yverdon même un institut rival jusqu'en 1822, où il retournera dans son canton d'origine.

<sup>30</sup> Le thème du désespoir, de l'anéantissement, de la mort (Pestalozzi relit très volontiers *l'Imitation de Jésus-Christ*), l'image, fréquemment reprise, du « roseau froissé », comme les états de profonde dépression qui préludent à de surprenants sursauts d'énergie : tout cela est à mettre en rapport actif avec la poursuite du rêve du Neuhof, auquel le « monde » ne peut qu'être fondamentalement hostile.

action a faite sur eux et les conséquences de leur association avec moi ont trop d'importance du point de vue même de ma méthode et jettent trop de lumière sur la nature profonde de ses fondements psychologiques pour que je puisse passer sous silence l'historique de notre association.

Krüsi, dont j'ai fait la connaissance le premier, a passé sa jeunesse en se consacrant à des occupations très diverses, et il a ainsi profité de ces multiples exercices pratiques qui, dans les classes populaires, développent si souvent les bases d'une formation supérieure de l'esprit et qui, lorsqu'ils sont mis en œuvre dès l'enfance, font accéder l'homme à un sens pratique assez général et assez vaste, manifeste en bien des circonstances.

Il n'avait pas encore douze ou treize ans que son père, qui tenait un petit commerce, l'envoyait souvent, muni de six ou huit doublons, à plusieurs lieues à la ronde pour acheter des marchandises ; il était également garçon de courses et commissionnaire. Il ajouta ensuite à ces activités le tissage et le travail à journée. A dix-huit ans, et sans la moindre préparation, il accepta le poste d'instituteur à Gais, son pays natal. De son propre aveu, il ne connaissait pas alors, même par leur nom, les distinctions grammaticales les plus élémentaires ; de tout le reste, il ne pouvait en être question, puisqu'il n'avait jamais eu d'autre enseignement que celui de l'école communale en Suisse, qui se bornait à la lecture, à la copie de modèles d'écriture, à la récitation du catéchisme et à d'autres choses de ce genre. Mais Krüsi prenait plaisir à la société des enfants, et il espérait que ce poste pourrait lui être un moyen de parvenir de lui-même à la formation et aux connaissances dont il avait déjà ressenti vivement l'absence dans son travail de commissionnaire.

Comme on le chargeait, dans cette fonction, d'acheter des produits distillés ou préparés, du sel d'ammoniac ou du sel de borax, et cent autres choses dont il n'avait jamais de sa vie entendu le nom, qu'il ne pouvait oublier la moindre commande et qu'il devait en répondre jusqu'à son dernier denier, il devait être nécessairement frappé par les avantages que devait procurer l'école à tout enfant qui y apprendrait à écrire, à calculer, à lire, à s'exercer à toute sorte de travail de tête, et même à parler, et qui serait poussé dans ces apprentissages aussi loin que lui-même en avait ressenti la nécessité pour l'exercice de sa modeste profession.

Dès la première semaine, il eut jusqu'à cent élèves. Comment occuper tous ces enfants convenablement ? Quel enseignement leur donner et comment les maintenir en ordre ? La tâche était au-dessus de ses forces. Il ne connaissait jusqu'ici d'autre manière de tenir une classe que celle qui consiste à faire épeler, lire et apprendre par

cœur, à faire réciter chacun son tour et à corriger à la baguette ceux qui n'avaient pas appris leurs leçons. Mais il savait également, par sa propre expérience de jeunesse, que cette façon de faire laisse la plupart des enfants désœuvrés pendant la majeure partie du temps de classe et les porte alors à commettre toutes sortes de sottises et d'actes répréhensibles ; que, de cette façon, le temps très précieux consacré à leur formation s'écoule en pure perte et que les avantages de l'étude sont loin de compenser les conséquences néfastes qui résultent fatalement d'un tel système.

Le pasteur Schiess, qui luttait activement contre le vieil enseignement routinier, aida Krüsi à faire la classe les huit premières semaines<sup>31</sup>. Leur premier soin fut de répartir les élèves en trois sections. Cette répartition et l'emploi de nouveaux livres de lecture qui venaient d'être introduits dans l'école permirent d'exercer plusieurs enfants ensemble à épeler et à lire, et de les occuper tous plus qu'on ne pouvait le faire auparavant.

Le pasteur lui prêta également les ouvrages scolaires les plus nécessaires à sa formation, ainsi qu'un bon modèle d'écriture qu'il copia bien cent fois pour se faire la main. C'est ainsi qu'il arriva facilement à répondre aux principales exigences des parents. Mais cela ne le satisfaisait pas encore. Il ne voulait pas se contenter d'apprendre à ses élèves à lire et à écrire : il voulait aussi former leur intelligence.

Le nouveau livre de lecture contenait des préceptes religieux sous la forme de récits et de versets bibliques, des notions de physique et d'histoire naturelle, de géographie, de constitution civile, etc. Krüsi avait remarqué que, pendant l'exercice de lecture, son pasteur posait aux enfants quelques questions sur le passage qu'ils venaient de lire, dans le but de vérifier s'ils avaient bien compris ce qu'ils avaient lu. Krüsi essaya de faire comme lui et il parvint à rendre le contenu du livre parfaitement familier à la plupart des élèves. Mais ce résultat était dû, à coup sûr, au simple fait qu'à l'exemple du bon Hübner, il adaptait ses questions aux réponses qui se trouvaient déjà dans le livre et n'attendait ni n'exigeait d'autre réponse que celle qui se trouvait mot à mot dans le livre, avant même que la question qui devait à proprement parler la provoquer ne fût éclosée ; ce résultat était précisément dû au fait qu'il n'accordait pas la moindre place, dans cet enseignement catéchétique, à un véritable exercice de l'intelligence. Il faut d'ailleurs faire remarquer que cet enseignement catéchétique n'était nullement à l'origine un exercice intellectuel proprement dit ;

---

<sup>31</sup> Sebastian Schiess, pasteur à Gais de 1784 à 1796, auteur d'un *Lehrbüchlein* publié à Saint-Gall en 1782, faisait partie de cette cohorte de pasteurs éclairés, dont les pasteurs Fäsch et von Brunn qui étaient très actifs dans le domaine pédagogique.

il consiste en une simple analyse verbale de phrases compliquées, et cet exercice, pour autant qu'il prépare à la clarification progressive des concepts, a le mérite d'isoler et de distinguer aux yeux de l'enfant chacun des mots et chacune des phrases, et d'en assurer ainsi une solide perception. Ce n'est que de nos jours que l'enseignement socratique a été mêlé à cet enseignement catéchétique, qui ne s'appliquait primitivement qu'aux matières religieuses<sup>32</sup>.

Le pasteur donnait en exemple à ses catéchumènes adultes les enfants ainsi catéchisés par Krüsi. Mais celui-ci dut bientôt entrer tout de bon dans la pratique de l'enseignement mixte, socratique et catéchétique à la fois. Or cette combinaison n'est en réalité rien d'autre qu'une espèce de quadrature du cercle qu'un bûcheron s'efforcerait de résoudre la hache à la main sur une bille de bois : cela ne va pas. L'homme superficiel et dépourvu de culture n'est pas en mesure de sonder les profondeurs d'où Socrate faisait jaillir esprit et vérité : il était donc naturel que la Méthode conduisit cette fois à un échec. Il manquait à Krüsi le fond pour interroger, et aux enfants l'arrière-fond pour répondre. Il leur manquait également un langage pour exprimer ce qu'ils ne savaient pas, et des livres capables de leur mettre sur les lèvres une réponse précise à la question, comprise ou non, qui leur était posée.

Cependant, Krüsi ne sentait pas encore clairement la différence entre ces deux démarches si peu semblables. Il ne savait pas encore que le véritable enseignement catéchétique, et en particulier celui qui a pour objet les notions abstraites, à part l'utilité qu'il peut avoir à séparer les mots et à forger le sens de l'analyse, n'est par lui-même rien d'autre qu'un exercice de perroquet répétant des sons qu'il ne comprend pas. Quant à l'enseignement socratique, il est assurément impraticable pour des enfants à qui manque le fond de connaissances préalables et le moyen de les exprimer, à savoir le langage. Il avait donc tort de s'attribuer la responsabilité de son insuccès ; il croyait en effet que l'échec lui était entièrement imputable : tout bon instituteur, pensait-il, doit être en état, sur toute espèce de sujets de morale et de religion, de tirer des enfants, au moyen de questions, des réponses justes et précises.

Il était justement tombé à une époque où l'enseignement socratique était à la mode, à une époque, pour mieux dire, où ce grand art était avili et déshonoré parce qu'on y mélangeait les capucinades

---

<sup>32</sup> La charge contre le mélange d'enseignement catéchétique et d'enseignement socratique vise la Méthode, alors très en vogue dans les milieux éclairés, qui procédait par questions, à la façon de Socrate, mais sur fond de réponses données *a priori* : les manuels catéchétiques de Hübner, les plus répandus au XVIII<sup>e</sup> siècle, étaient un modèle du genre. Pestalozzi s'en prend, à travers cette méthode, au « Christianisme de la raison », déjà dénoncé par Lessing, qui tendait à confondre la Tradition révélée et la raison, mais corrompait en fait et la raison et la foi.

des mots de cette série et pour transformer ainsi, comme je l'ai dit, la nomenclature alphabétique en nomenclature scientifique.

Et c'est ici que je me trouve, par ce côté de mon sujet, à la limite où prend fin la part personnelle de ma démarche et où les forces de mes enfants doivent avoir atteint un degré qui les rende capables, dans toutes les matières d'étude par lesquelles ils se sentent d'eux-mêmes attirés et dans lesquelles ils prétendent se lancer, d'utiliser de façon autonome les moyens qui sont déjà là dans toutes ces matières, mais qui sont d'une nature telle que seuls jusqu'ici un petit nombre de privilégiés pouvaient parvenir à les utiliser : c'est là le résultat que je cherchais à atteindre, et *je n'en cherche pas d'autre*. Mon but n'est pas et n'a jamais été d'enseigner au monde un art ou une science – je n'en connais aucune –, il a toujours été et il est encore 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 à la force des pauvres et des faibles du pays, laissée à l'abandon et livrée à l'abrutissement, les accès à l'éducation qui sont les accès à l'humanité. Je veux, si je le puis, mettre le feu à ce *fatras* qui, du point de vue de la force autonome qui constitue le fondement de toute véritable éducation, ramène les classes inférieures du pays bien loin en arrière des barbares du Midi et du Nord ; c'est par sa faute qu'en dépit des charlataneries de notre époque de lumières générales si vantées, dix hommes pour un sont exclus du droit qui appartient à tout homme vivant en société, du droit de recevoir un enseignement, ou tout au moins de la possibilité de faire usage de ce droit.

Puisse ce fatras brûler d'une flamme claire par-delà ma tombe ! Pour l'instant, je le sais bien, ce n'est que du petit charbon que je dépose sur de la paille humide et mouillée ; mais je vois s'élever un vent, et il n'est plus loin, qui va souffler sur ce charbon : la paille humide qui m'entoure en ce moment séchera peu à peu, s'échauffera, prendra feu et brûlera. Oui, Gessner, si humide qu'elle soit maintenant autour de moi, elle brûlera, elle brûlera !

Mais tandis que je me suis avancé aussi loin dans l'étude du second moyen spécial d'enseignement de la langue, je m'aperçois que je n'ai pas encore touché un mot du troisième de ces moyens, celui par lequel elle nous conduit au but dernier de l'enseignement, à savoir l'éclaircissement de nos concepts. Nous abordons ici le

*Troisième groupe* : les moyens d'amener les enfants à savoir déterminer exactement par le langage les relations des objets entre eux et dans leurs conditions variables de nombre, de temps et de rapports. Ou plutôt : de nous éclairer davantage encore sur la nature, les propriétés et les forces de tous les objets dont nous avons pris

conscience par l'étude des noms et que nous avons appris à distinguer jusqu'à un certain point par le rapprochement de leurs noms et de leurs qualités.

C'est de ce point de vue que se dégagent les principes fondamentaux qui doivent servir de base à une grammaire authentique, en même temps que continue à se dérouler la marche progressive qui nous conduit par cette voie au dernier terme de l'enseignement, à savoir l'éclaircissement de nos concepts.

Ici aussi, pour le premier degré, ma préparation consiste à enseigner aux enfants purement et simplement à parler, mais en suivant une progression psychologique. Sans souffler mot de forme ou de règle, je fais d'abord prononcer à la mère des phrases devant l'enfant, dans le seul but de l'exercer à parler : l'enfant les répétera durant cette période, autant pour former ses organes de la parole que pour les phrases elles-mêmes. On séparera d'abord nettement les deux objectifs, exercice de prononciation et étude des mots, et l'on consacrera au premier en soi un temps suffisant, indépendamment du second. Puis on réunira ces deux points de vue en faisant prononcer à la mère les phrases suivantes :

Le père est bon.

Le papillon est bariolé.

Les bêtes à cornes sont herbivores.

Le pin est élancé.

Lorsque l'enfant aura prononcé ces phrases assez souvent pour les répéter facilement, la mère demandera : qui est-ce qui est bon ? qui est-ce qui est bariolé ? – Puis inversement : qu'est-ce qu'est le père ? qu'est-ce qu'est le papillon ? etc.

Puis viendront les questions suivantes :

*Qui est-ce qui est ? – Qu'est-ce que sont ?*

Les bêtes de proie sont carnivores.

Les cerfs sont agiles.

Les racines sont écartées.

*Qui est-ce qui a ? – Qu'est-ce qu'a ?*

Le lion a de la force.

L'homme a de la raison.

Le chien a un bon nez.

L'éléphant a une trompe.

*Qui est-ce qui a ? – Qu'est-ce qu'ont ?*

Les plantes ont des racines.

Les poissons ont des nageoires.

Les oiseaux ont des ailes.

Les taureaux ont des cornes.

*Qui est-ce qui veut ? – Que veut ?*

L'affamé veut manger.  
Le créancier veut être payé.  
Le prisonnier veut être libéré.

*Qui est-ce qui veut ? – Que veulent ?*

Les gens raisonnables veulent ce qui est juste.  
Les gens déraisonnables veulent ce qui leur fait plaisir.  
Les enfants veulent volontiers jouer.  
Les gens fatigués veulent volontiers se reposer.

*Qu'est-ce qui sait ? – Que sait ?*

Le poisson sait nager.  
L'oiseau sait voler.  
Le chat sait grimper.  
L'écureuil sait sauter.  
Le bœuf sait corner.  
Le cheval sait ruer.

*Qui est-ce qui sait ? – Que savent ?*

Les tailleurs savent coudre.  
Les ânes savent porter.  
Les bœufs savent tirer.  
Les cochons savent grogner.  
Les hommes savent parler.  
Les chiens savent aboyer.  
Les lions savent rugir.  
Les ours savent gronder.  
Les alouettes savent chanter.

*Qui est-ce qui doit ? – Que doit ?*

La bête de trait doit se laisser atteler.  
Le cheval doit se laisser monter.  
L'âne doit se laisser charger.  
La vache doit se laisser traire.  
Le porc doit se laisser égorger.  
Le lièvre doit se laisser chasser.  
La justice doit être rendue.

*Qui est-ce qui doit ? – Que doivent ?*

Les gouttes de pluie doivent tomber.  
Les opprimés doivent obéir.  
Les vaincus doivent succomber.  
Les débiteurs doivent payer.  
Les lois doivent être observées.

Je poursuis donc avec la revue complète des déclinaisons et des conjugaisons, en reliant dans le même temps la seconde phase de ces

exercices à la première, et j'ai recours, principalement pour l'emploi des verbes, à un procédé dont voici quelques exemples :

*Verbes simples*

*Ecouter* les paroles du maître ;  
*Respirer* par le poumon ;  
*Plier* un arbre ;  
*Attacher* la gerbe, le bas, etc.

Puis, deuxième exercice sur les *verbes composés* :

*Achten* : Je suis attentif (*ich achte auf*) aux paroles du maître, à mon devoir et à mon intérêt ; je fais plus de cas (*ich achte mehr*) de l'un que de l'autre ; j'estime (*ich erachte*) qu'il en est ainsi ou qu'il en est autrement ; je prends en considération (*in Obacht*) un événement important ; j'observe (*ich beobachte*) l'homme dont je me défie, la chose que je veux approfondir, et aussi mon devoir ; l'honnête homme honore (*hochachtet*) le vertueux et méprise (*verachtet*) le vicieux.

L'homme qui fait attention (*achtet auf*) à quelque chose est attentif (*achtsam*) ; celui qui ne fait pas attention à quelque chose est inattentif (*unachtsam*).

Je dois me respecter moi-même (*mich selbst achten*) plus que tout, et je dois être attentif à moi-même (*auf mich selbst achten*) plus qu'à tout.

*Atmen* : je respire faiblement, fort, rapidement, lentement ; je respire de nouveau (*ich atme wieder*), quand ma respiration s'est suspendue et reprend son cours ; j'inspire (*atme ein*) l'air, le mourant expire (*atmet aus*).

Puis j'avance encore et j'élargis le cercle de ces exercices en construisant des phrases de plus en plus étendues, qui deviennent ainsi de plus en plus déterminantes et entrent progressivement dans des développements de plus en plus variés. Par exemple :

(au futur)

*Je conserverai.*

*Je ne conserverai pas la santé autrement.*

*Je ne conserverai pas la santé autrement, après tout ce que j'ai souffert dans ma maladie.*

*Je ne conserverai pas la santé autrement que par la modération, après tout ce que j'ai souffert dans ma maladie.*

*Je ne conserverai pas la santé autrement que par la modération la plus grande, après tout ce que j'ai souffert dans ma maladie.*