

**PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE : DILTHEY AU
SECOURS DE PESTALOZZI, OU L'EFFORT
HERMENEUTIQUE POUR COMPRENDRE
L'EDUCATION**

Didier Moreau

► **To cite this version:**

Didier Moreau. PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE : DILTHEY AU SECOURS DE PESTALOZZI, OU L'EFFORT HERMENEUTIQUE POUR COMPRENDRE L'EDUCATION. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Sep 2010, Genève, Suisse. pp.01. halshs-00644793

HAL Id: halshs-00644793

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00644793>

Submitted on 25 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE : DILTHEY AU SECOURS DE PESTALOZZI, OU L'EFFORT HERMENEUTIQUE POUR COMPRENDRE L'EDUCATION

Didier Moreau

Université de Nantes
UFR Lettres et Langues
Département des Sciences de l'éducation.
Chemin de la Censive du Tertre
44300 Nantes
didier.moreau@univ-nantes.fr

Mots-clés : philosophie de l'éducation, pédagogie, Pestalozzi, Dilthey.

Résumé. Les rapports que la philosophie entretient avec la pédagogie sont volontiers condescendants, lorsqu'ils ne s'orientent pas dans une direction prescriptive. Dans sa détermination théorique, la philosophie conçoit ce que doit être l'être rationnel façonné par l'éducation, et ne se soucie pas de l'expérience ontologique que constitue l'acte éducatif. C'est pourquoi les pédagogues ont toujours pris de la distance par rapport aux injonctions des philosophes, même Pestalozzi, lorsqu'il tenta de mettre en œuvre les idées de Rousseau. Le premier à avoir inversé ce rapport est Dilthey. Nous montrerons ici les modalités de cette prise en considération de la pédagogie concrète dans sa pensée philosophique et nous en tirerons les conséquences susceptibles de nourrir la réflexion en philosophie de l'éducation.

1. Introduction.

La difficulté de la philosophie à reconnaître la pertinence de la pédagogie est patente, comme l'ont souligné Michel Soëtar et Jean Houssaye. Même Hannah Arendt, lorsqu'elle tente de fonder une philosophie du politique débarrassée du souci de vérité théorique et apte à ouvrir une communauté humaine pratique, échoue devant la question de la pédagogie. S'il est vrai que les pédagogues ne sont pas des philosophes, au moins ils les ont lus et tenus en grande estime, ainsi Pestalozzi, Basedow et Hahn pour Rousseau, jusqu'à Georg Picht pour Platon et Humboldt.

Jean Houssaye pense que l'origine de cette difficulté tient en ce que la philosophie – sous sa forme métaphysique – recherche le vrai, quand la pédagogie vise à réaliser le bien, en dehors de toute vision dogmatique et en prenant appui sur l'expérience. Michel Soëtar montre que le pédagogue est celui qui refuse de substituer une idée théorique de l'homme à la richesse de l'être en éducation, et qu'il prend en considération le « fait éducatif » avant toute détermination abstraite. Dans une autre perspective, Stanley Cavell oppose la philosophie de la « voix ordinaire », qui cherche « à comprendre ce que nous savons déjà » à la « voix de la métaphysique », qui prétend délivrer un savoir sur ce qui nous est inaccessible et nous impose un modèle dogmatique de présence au monde. La voix de la métaphysique, écrit-il, provoque la « suffocation de la voix ordinaire ». Il en appelle alors, à travers les *Recherches philosophiques* de Wittgenstein qu'il considère comme un livre de pédagogie philosophique, à « rechercher en nous-mêmes comme en eux les événements qui nous ont fait sortir de notre accord avec les autres, qui

nous ont montré le caractère extraordinaire de l'ordinaire – et la banalité de l'extraordinaire » (Cavell, 2003). Ces événements sont des actes pédagogiques ; les actes pédagogiques, pour peu qu'ils le soient effectivement, sont de tels événements.

Dans le champ de la philosophie, Dilthey fait exception, par l'importance qu'il accorda dans son œuvre à l'étude des pédagogues. Nous souhaitons éclairer ce qui, au-delà du choix individuel d'un penseur, va motiver cette considération, en faisant l'hypothèse qu'il s'y révèle une structure essentielle de la pédagogie comme praxis humaine de premier plan. La pédagogie va être alors pensée par Dilthey comme une science de la culture et jouira de la même dignité que l'expérience artistique. Il ouvre ainsi le chemin aux recherches de Gadamer qui feront de la *Bildung*, par l'éducation et l'expérience artistique, un principe de dévoilement de la vérité de la présence humaine.

2. La pédagogie de Pestalozzi.

Pour comprendre l'intérêt que présenta pour ses contemporains la pédagogie de Pestalozzi, il ne faut donc pas lire les philosophes, mais les écrivains plutôt. Une des réflexions les plus fines et les pertinentes se trouve sous la plume de Germaine de Staël, dans son ouvrage *De l'Allemagne*. (De Staël, 1968). Elle y oppose Pestalozzi à Rousseau en montrant que le pédagogue a su dépasser les apories induites par les scories de l'apriorisme du philosophe. Pour, elle, sans contestation possible, l'école de Pestalozzi est une des meilleures institutions de son siècle. Le point de départ de Pestalozzi tient bien dans la critique de l'éducation routinière telle que Rousseau l'avait engagée : répéter sans comprendre, travailler sans s'instruire, « ne recueillir de l'éducation que l'habitude de faire sa tâche sans la concevoir, et d'esquiver le pouvoir du maître par la ruse de l'écolier ». Mais le remède s'avère pire que le mal ; le système de Rousseau impose un manque d'exercice dès la première enfance, qui se traduit par un manque de flexibilité. Dans l'Emile, dit-elle, l'enfant n'apprend rien jusqu'à 12 ans. Ces habitudes d'oisiveté rendent ensuite le travail scolaire difficile. L'autre reproche majeur que Mme de Staël adresse à Rousseau tient au surinvestissement du rôle de l'instituteur : si l'on supplée à l'instruction par la nécessité des choses et la progression de leur cours, la mise en scène pédagogique est si contraignante, ironise-t-elle, que chaque homme doit consacrer sa vie entière à l'éducation d'un autre homme.

Contre Rousseau, Pestalozzi va rendre – et c'est son invention majeure - les idées accessibles à l'enfance selon une progression graduée. Elle note dans ses observations de classes que les enfants avancent en sachant ce qu'ils ont appris. Ils s'amuse de leurs études parce qu'ils y goûtent les plaisirs de savoir, comprendre et terminer leur tâche. Pestalozzi développe la théorie de l'enseignement gradué et la met en pratique. Mme de Staël note qu'il faudrait l'appliquer à toutes les connaissances. Pestalozzi allie imagination et raisonnement et insiste sur l'idée que c'est la compréhension qui est la clef de l'apprentissage. Les écoliers ainsi instruits sont réfléchis par eux-mêmes ; punitions et récompenses sont inutiles, de même sont bannies l'émulation et la crainte. « Rousseau voulait soumettre l'enfant à la loi de la destinée ; Pestalozzi crée lui-même cette destinée pendant le cours de l'éducation de l'enfant, et dirige ses décrets pour son bonheur et son perfectionnement ». C'est pourquoi l'enfant se sent libre dans un ordre d'une égalité parfaite, sans craindre les talents des autres. Contre la stratégie du succès individualiste, l'enseignement organise une progression vers un but commun : « les écoliers deviennent maîtres quand ils en savent plus que leurs camarades, les maîtres redeviennent écoliers quand ils trouvent quelques imperfections dans leur méthode et recommencent leur propre éducation pour mieux juger les difficultés de l'enseignement ». La direction majeure que souligne Madame de Staël, et qui pour elle constitue l'intérêt politique de l'éducation pestalozzienne est qu'il s'agit d'une éducation populaire, partant des connaissances primitives qui donnent la fermeté à l'esprit et le rend apte aux études plus hautes. C'est la base de toute éducation que l'homme pourra se donner ensuite par lui-même.

Ce qui frappe Madame de Staël, et qui sera le point d'ancrage de Dilthey, est que Pestalozzi s'avère, en définitive, peu savant en didactiques mais il a, dit-elle, le génie du développement intérieur de l'intelligence des enfants. C'est pour cela qu'il peut mener à bien une véritable

éducation morale : il y a un « plaisir de moralité » dans les études complètes, les superficielles rendent arrogant et entravent le désir de savoir. Les instituts de Pestalozzi réunissent des hommes consacrés au bien-être des enfants d'une façon désintéressée. Ces écoles mettent les enfants à l'abri des passions et préjugés du monde. Elle note enfin l'intérêt de Fichte pour la pédagogie pestalozzienne, dont il attend la régénération de la nation allemande. Pour sa part, elle pense que l'éducation peut contribuer à une « révolution qui ne serait ni violente, ni rapide : l'instruction perce goutte à goutte le rocher, mais le torrent l'enlève en un jour ». Enfin, montre-t-elle, le souci de l'éducation des pauvres est la clef de sa cohérence, dans la mesure où la pauvreté expose à une expérience ontologique de l'existence plus formatrice que la vie aisée : « la société pèse sur eux, ils luttent avec la nature et leur confiance en Dieu est plus animée et constante que celle des riches ». Dès lors l'éducation des pauvres devient le véritable moteur des révolutions sociales.

Ce que Pestalozzi a compris avant toute chose, c'est que dans l'éducation, il faut donner par-delà le nécessaire : « le nécessaire en tout genre a quelque chose de révoltant quand ce sont les possesseurs du superflu qui le mesurent. Ce n'est pas assez de s'occuper des gens du peuple sous un point d'utilité, il faut aussi qu'ils participent aux jouissances de l'imagination et du cœur ». Un enseignement réduit aux savoirs élémentaires ne saurait être émancipateur : il faut rendre les hommes meilleurs plutôt que plus utiles, conclut-elle.

3. Définition des sciences de l'esprit.

La présentation positive de Madame de Staël correspond à sa volonté d'un rapprochement de la pensée allemande et de la pensée française ; la difficulté de la réception de la pensée pédagogique de Pestalozzi en France a été bien sûr aggravée par cette distance. Comment peut-on comprendre, à partir de la sphère de la conception philosophique de l'École en France, la démarche de Pestalozzi ? La tentative de Gabriel Compayré restera bien isolée (Compayré, 1904).

Lorsque Dilthey s'intéresse à Pestalozzi et à la pédagogie en général, il le fait dans une double perspective qu'il parvient à faire converger : un souci pragmatique d'une rénovation de l'enseignement en Allemagne, et un souci herméneutique de saisir la pédagogie, comme discipline sociale fondamentale, au cœur des manifestations les plus élevées de l'esprit humain. Nous allons présenter cette convergence. La question inaugurale de Dilthey est de savoir comment est possible une science de l'homme, c'est-à-dire une science où le sujet enquête sur lui-même sans que ne soit envisageable – rupture avec le positivisme – une objectivation finale de la subjectivité. Il s'agit de maintenir, pour Dilthey, la démarche scientifique et son enracinement empirique. Mais, relativement au monde humain, à la sphère de l'*Erlebnis* – l'expérience en tant qu'événement intérieur, la science ne peut pas utiliser les méthodes qu'elle déploie dans le monde physique. Dilthey creuse ainsi l'opposition entre *expliquer* et *comprendre*. La démarche propre aux sciences de la nature est l'explication ; quant aux sciences qui concernent l'*Erlebnis*, elles procèdent par compréhension. Dilthey fonde une distinction qui sépare les sciences de l'esprit des sciences de la nature, et cette distinction n'est pas une séparation entre des régions de la réalité, mais essentiellement sur la démarche intellectuelle qui permet d'y accéder.

Les sciences de l'esprit sont des sciences qui empruntent à l'herméneutique ses démarches et ses méthodes, dans la mesure où celles-ci, analyse-t-il dans un texte célèbre, ont une portée universelle ; Ce qui distingue les sciences de l'esprit des sciences de la nature est leur rupture avec la démarche cartésienne analytique, d'une part, et d'autre part, leur nécessité de s'orienter vers la compréhension de la totalité. Or, si l'on synthétise ces deux exigences, on se heurte à cette limite fondamentale que Dilthey formulera en toute lumière ; c'est le problème du Cercle herméneutique. Mais cette limite, pour Dilthey est une conséquence de la critique kantienne de la raison, contre sa prétention à connaître ce qui, de droit, lui est inaccessible.

A l'universalisme positiviste qui exhibe des faits, Dilthey oppose l'universalisme de l'herméneutique, qui repose sur le partage du sens que nous investissons dans toute expérience humaine. Cet universalisme-ci est plus modeste car il incorpore la finitude propre à toute interprétation qui vise des productions spirituelles, de ne pas pouvoir se substituer, *in*

fine, à l'œuvre interprétée. C'est sur l'hypothèse d'une science empirique des créations inconscientes de l'esprit que Dilthey va appuyer son herméneutique.

4. La science pédagogique, paradigme des sciences de l'esprit.

Dilthey explore les œuvres comme des manifestations de l'esprit humain possédant une structure universelle qui est le sens qu'elles manifestent empiriquement lorsqu'on les considère. Et parmi celles-ci, il en remarque qui possèdent d'emblée une signification très importante : ce sont les actes pédagogiques, en ce qu'ils relèvent du sens éthique dans lequel les hommes visent leur avenir. La pédagogie est ainsi pour Dilthey une *science de l'esprit* de premier plan puisqu'elle associe une perspective téléologique – en s'appuyant sur une compréhension de ce qu'est le but de la vie, compréhension finie certes – et une connaissance empirique de la façon dont nous apprenons. A cette connaissance empirique, Dilthey donne le nom – provisoire - de « psychologie compréhensive » par opposition à la « psychologie atomisante » classique fonctionnant comme une science de la nature.

Sous quelles conditions peut-on alors fonder la pédagogie comme science universelle de l'esprit ? Dilthey aborde le problème dans un texte fondamental de 1888 : « De la possibilité d'une science pédagogique ayant une valeur universelle ».

Cette formulation, sous son apparente neutralité scientifique, a pour Dilthey une valeur éthique éminente. En effet, l'universalisme, appliqué à la scène publique, comme Herder l'avait mis en lumière, a des effets désastreux : il s'agit donc d'éviter de répéter l'erreur commise dans l'histoire politique d'appliquer une théorie abstraite qui revendiquerait pour elle-même une valeur universalisante. Il n'y a donc pas d'universel pédagogique car il n'y a pas d'éducation universelle. Mais que reste-t-il alors d'universalisable en éducation ? Tout d'abord, dans la tradition du XVIIIe de Descartes et Comenius, l'idée d'une didactique universelle, fondée sur une connaissance des moyens d'enseigner et d'apprendre apportée par une psychologie scientifique. Cette psychologie s'appuie sur une base empirique importante – et on peut y lire l'influence de Rousseau.

En tant que science de l'esprit, la pédagogie n'est pas une *application* d'autres connaissances à la pratique éducative, elle acquiert pour Dilthey le statut de science investigatrice de la nature humaine, et elle pourra y prétendre en vertu du statut scientifique de ses méthodes.

5. L'émancipation de l'enfant comme but de la pédagogie.

Si l'on appuie l'éducation sur la science pédagogique, avec sa forte composante empirique, on a de fortes chances de retrouver l'approche herméneutique de l'éducation. En ce sens, ce ne sont plus les savoirs, que chaque époque tend à dogmatiser, qui devront orienter l'éducation, mais bien plutôt le destinataire de toute transmission, l'enfant. Une pédagogie universelle, déclare Dilthey, ne peut être centrée que sur le développement de l'enfant, afin qu'elle puisse échapper au risque d'une relativisation des buts éducatifs liée à la finitude des savoirs d'une époque. Et c'est ce que tous les grands pédagogues, tel Pestalozzi, ont mis en œuvre spontanément.

Si chaque époque et chaque nation appréhendent différemment l'équilibre des forces que doit réaliser la culture, cependant elles ont toutes en vue le fait que « le développement de tout enfant doit réaliser la perfection des processus et des combinaisons de processus qui collaborent au sein de l'ensemble téléologique constitué par la vie psychique. » La recherche de cette perfection représente l'idéal pédagogique d'une époque ou d'un peuple ; il est historiquement déterminé mais il exprime, de manière universelle, le même projet d'une éducation en vue d'un perfectionnement de l'expérience humaine, au sens de l'*Erlebnis*.

Mais chaque éducation, analyse Dilthey, est une rencontre entre l'individuel et le collectif, entre les dispositions propres à chacun et les attentes concrètes de la société, entre les aptitudes et projets de l'élève et l'organisation professionnelle du monde qui lui fait une place. Et si divers et éloignés que puissent être les individus entre eux, comme les organisations si on les

compare entre elles, ce qui peut être déterminable à travers des règles universelles, ce sont bien les structures de cette relation des élèves avec les systèmes éducatifs de leur époque et de leur peuple : comment cette rencontre vise-t-elle la « perfection de l'ensemble psychique », c'est-à-dire : comment permet-elle à l'individu de développer au mieux ses aptitudes humaines ?

Définir le domaine d'une pédagogie universellement valide n'est pas constituer une science universellement valable, car on ne peut pas passer d'une réalité historique de l'éducation à une abstraction générale : celle-ci n'est qu'une unité formelle de processus très éloignée de l'« unité psychique profonde » qui est la réalité individuelle que l'on rencontre chez un peuple à une période particulière : « aucune question pédagogique concrète ne peut donc être résolue par une science universellement valable », affirme Dilthey. Il faut donc se recentrer sur la relation, c'est-à-dire, sur l'acte pédagogique. La culture se retire devant la *Bildung*, la formation repasse au premier plan. Seule une formation de haut niveau permet une élévation collective de l'expérience humaine. En effet, montre Dilthey, l'élève construit son autonomie et son unité psychique grâce aux expériences qui lui sont proposées par d'autres vies psychiques que la sienne. La formation ne saurait donc être un dressage, ou en emprunter les moyens : toute éducation considère l'homme comme une fin en soi et en favorise l'émancipation.

6. Etude scientifique de la pédagogie

Dilthey propose de considérer comment chaque système résout concrètement les problèmes qu'il se pose à partir de cette compréhension : c'est la base d'une pédagogie scientifique que l'on peut subdiviser en différentes parties. Tout d'abord un examen des origines des organisations éducatives qui montre, contre toute attente, une régularité curieuse qui fait que certaines formes se présentent de la même façon chez des peuples totalement indépendants les uns des autres. C'est l'argument en faveur de la scientificité de la démarche, rationalité intrinsèque de la cohérence et de la stabilité des solutions à un problème posé universellement. Mais, du point de vue des sciences de l'esprit, Dilthey voit plus loin : il s'agit, dit-il, de la fécondité de l'herméneutique qui montre comment des acteurs qui s'ignorent mutuellement sont parvenus à une compréhension identique de l'unité de la vie psychique, telle est la démarche interrogative de l'éducation. Cette première partie de la pédagogie examine ensuite les relations concrètes des écoles et de la société à tous les échelons, de la famille à l'Etat, en mettant en évidence les principes juridiques qui organisent la vie de ces relations. Alors peut commencer la seconde tâche de la pédagogie, par un retour vers l'intériorité de la relation entre l'élève et l'éducateur. C'est ici que Dilthey introduit un bouleversement conceptuel dans la façon de penser la relation éducative.

7. Le concept de génie pédagogique.

Le concept qu'introduit Dilthey mérite une étude qui lui soit dédiée. A travers le concept de « génie pédagogique » Dilthey pense la relation pédagogique comme un modelage qui s'appuie sur la *plasticité de l'élève* telle que Herbart l'avait décrite. Mais cette plasticité n'est pas une passivité empirique, elle est la construction progressive d'une intelligence de la réalité. A travers la plasticité, la réceptivité et la spontanéité de l'enfant tentent de s'équilibrer en vue du développement de sa personnalité. L'éducateur, pour Dilthey, a donc la mission d'un artiste afin de « hâter ce développement et le conduire à la perfection de la vie psychique ». Mais ce ne serait qu'une belle métaphore si la notion de *génie* n'y était pas introduite. Le *génie*, dans le sens romantique que lui donne Schleiermacher, a la faculté de créer des formes dans l'anticipation des règles artistiques qui ne sont pas encore connues. Il a l'intuition des normes à venir qui permettent l'apparition du *nouveau* – et non la pure répétition de l'existant. Le génie artistique donne à voir ce que personne n'a encore perçu, mais de telle manière que cette forme nouvelle soit comprise à partir de l'ensemble des productions existantes. Même s'il est combattu par les défenseurs de l'ancien ordre esthétique, le génie romantique est finalement reconnu comme un voyant créant des formes nouvelles qui éduqueront notre sensibilité. Et si celle-ci se transforme, si le génie peut être partiellement compris, c'est que la génialité n'est pas un don, au sens d'une psychologie positive

des facultés, mais une orientation herméneutique, au sens d'une « psychologie compréhensive ». Le *génie* anticipe la compréhension d'une nouvelle totalité à partir de l'étude des parties anciennes, et la co-génialité de la réception de ses œuvres est la compréhension de nouvelles règles qu'il a introduites dans ses fragments de création. L'application de cette notion à la pédagogie permet à Dilthey de garantir que la formation vise l'émancipation de l'homme comme fin en soi. Ce qui caractérise les *génies pédagogiques*, comme Pestalozzi ou Fröbel, est d'abord leur extrême sensibilité au monde de l'enfance, accepté comme tel, et non suspecté de déchéance ontologique. Dilthey voit dans le portrait de Socrate que brosse Platon dans le *Banquet* le paradigme de ce génie pédagogique, comme herméneute d'une vie psychique « si pleine du sens de la réalité qu'elle demeure rebelle à toute analyse scientifique ». Or cette attitude compréhensive est la source de l'inventivité pédagogique, dans la mesure où l'effort pour comprendre le développement des individualités enfantines permet de créer des dispositifs et des outils aptes à les aider : « Ces inventions voient le jour à l'école, en présence des enfants ». Le génie pédagogique est donc un pédagogue inspiré par la raison herméneutique, plus que par le calcul d'un résultat à atteindre. Ce qui le caractérise est l'invention et la capacité à prendre le risque de dispositifs qui échouent, comme Pestalozzi, l'avait souvent vécu. Cette orientation suppose que l'on accorde à l'éducateur un statut qui lui reconnaisse cette dimension expérimentale de sa tâche. Dilthey déclare que seule la confiance qu'une société accorde à ses éducateurs leur permet de mener à bien leur mission de formation, et il rappelle que dans l'histoire allemande les plus grands succès éducatifs ont été obtenus lorsque les enseignants bénéficiaient de cette confiance et d'une très grande liberté pédagogique dans les classes.

Certes l'institution, conclut-il, est nécessaire pour organiser les rapports juridiques de l'école et de la société mais, dit-il, « l'éthos d'un peuple ne doit pas être blessé ni détruit par les interventions d'une théorie radicale qui voudrait régir l'éducation de tous les peuples en s'inspirant d'un système universellement valide ». Le principe de la pédagogie doit donc être tiré de la raison herméneutique : il consiste à engager un dialogue entre les différents pédagogues, ceux qui, par leur *génie pédagogique* sont au plus près des manifestations de l'humain, dans des formes de vies non encore développées

8. Conclusion.

Lorsque Gadamer considère l'apport de Dilthey aux sciences de l'esprit, il met à son crédit un effacement de la métaphysique réalisé par une transformation de l'esprit objectif hégélien lorsqu'il se trouve dépouillé de l'idée d'une réalisation absolue intervenant au terme de l'histoire (Gadamer, 1996). L'esprit objectif devient la conscience historique par laquelle une époque peut dialoguer avec celles qui l'ont précédée, sans s'estimer être en gain de vérité par rapport à ses devancières. La pédagogie, comme manifestation rationnelle de cette conscience historique est ainsi débarrassée de toute instance de vérité qui la surplomberait, et elle devient une manifestation de la vie, créatrice inépuisable de réalité. C'est elle qui jaillit dans l'expérience pédagogique, comme dans l'expérience artistique, et le « génie » est celui qui, au mieux, rend accessible ce surgissement à la communauté. Certes, Dilthey reste déchiré entre l'idée qu'aucun absolu ne peut surplomber la conscience historique de l'esprit objectif, et son souci d'une science objective échappant à la relativité. Mais cette tension n'est peut-être qu'un problème induit par la métaphysique elle-même, comme le montre la critique de Wittgenstein. La pédagogie, comme Pestalozzi l'a expérimenté lui-même, dévoile des processus métamorphiques de l'être-en-formation, et ne peut jamais s'orienter en vue d'une conversion de l'enfant pour qu'il corresponde à la vision dogmatique que l'on peut prétendre en posséder. L'essence de la pédagogie est bien d'émanciper.

9. Bibliographie.

Cavell S. (2003). *Un ton pour la philosophie*, Paris : Bayard.

Compayré G. (1904). *Pestalozzi*, Paris : Delaplane.

Dilthey W. (1947). *Le Monde de l'esprit*, t. 1 & 2, Paris : Aubier.

Dilthey W. (2002). *Grundlinien eines Systems der Pädagogik, über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, Darmstadt : WBG.

Dilthey W. (1992, 1998, 1999, 2000). *Œuvres I, 3, 4, 7*, Paris : Cerf.

GadamerH. G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris : Seuil.

Staël G. de (1968). *De l'Allemagne*, I, chap. XIX, Paris : Garnier-Flammarion.