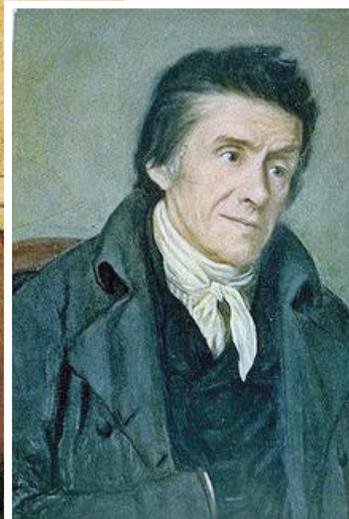


N°3

Cahiers Pestalozzi



L'éducation
contre la pauvreté ?

Pestalozzi

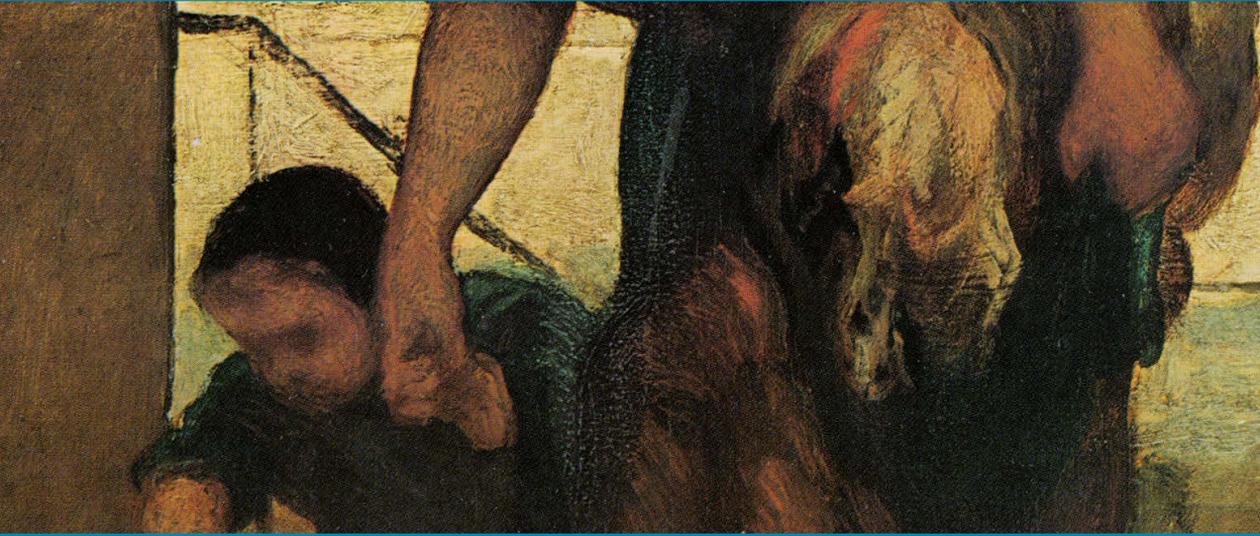
une édition du

CENTRE DE DOCUMENTATION
ET DE RECHERCHE



PESTALOZZI

YVERDON-LES-BAINS



La Laveuse, Paris, Louvre, Daumier Honoré, 1860

Table des matières

Avant-propos

Chapitre 1 Pauvre ou riche, la Suisse produit de la misère

Chapitre 2 Charité envers les pauvres

Chapitre 3 Une instruction pour tous

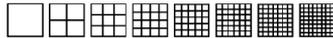
Chapitre 4 Accès aux savoirs: le même pour tous ?

Chapitre 5 Parents et école: partenaires ou adversaires ?

Chapitre 6 L'enseignant, un acteur de premier plan

Conclusion

CENTRE DE DOCUMENTATION
ET DE RECHERCHE



PESTALOZZI

YVERDON-LES-BAINS



Sylviane Tinembart

**D'hier à aujourd'hui
L'éducation contre la pauvreté ?**

En marge du 200^e anniversaire
de l'Ecole des Pauvres de Clendy

Mise en forme et choix des illustrations
René Blind

Conception et impression
Sprint votre imprimeur SA
Yverdon-les-Bains

20  18



Bulletins et Cahiers du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi

- 2017 Pestalozzi et le Japon :
du mythe à la raison ?
- 2016 Pestalozzi
et notre monde moderne
- 2015 Anna Pestalozzi...
née Schulthess
La femme de...
- 2014 Pestalozzi et Girard
Destins croisés
- 2013 De Pestalozzi à nos jours...
L'éducation des sourds :
de l'institutionnalisation
à l'inclusion
- 2012 Corps et âme ou l'éducation
corporelle selon Rousseau
et Pestalozzi
- 2011 Rousseau et Pestalozzi :
le rêve et la glèbe
- 2010 Il était une « foi » Pestalozzi !
- 2009 Pestalozzi et l'Institut :
Le Babel yverdonnois
- 2008 Johannes Ramsauer
et Pestalozzi
- 2007 Isaak Iselin (1728-1782)
Ami et éditeur de Pestalozzi
- 2006 Pestalozzi et le Japon
- 2005 Rosette Niederer-Kasthofer,
son activité prof. son
engagement pédagogique
- 2003 Pestalozzi et sa conception
de l'arithmétique
- 2002 Les filles-mères
et la justice sociale au XVIII^e
et XIX^e siècles
- 2001 L'enseignement
de la géographie
à l'Institut Pestalozzi d'Yverdon
- 2000 Lettres de Nicolovius
au roi de Prusse, en 1809
- 1999 Le canton de Vaud
à l'époque de Pestalozzi
- 1998 Pestalozzi en 1798
(quelques écrits de cette
année-là)
- 1997 Les 20 ans du CDRPY,
et articles de M. Soëtard
et D. Thröhler
- 1996 L'album
de David Mathias Frank
- 1995 Les visiteurs célèbres
au Château d'Yverdon
- 1994 L'école pestalozzienne
de Bergerac
- 1993 Pestalozzi et l'Espagne
- 1992 Pestalozzi, citoyen français
- 1991 La rencontre de Pestalozzi
et d'Alexandre 1er à Bâle,
en 1814
- 1990 Un institut Pestalozzi à Naples,
dès 1811
- 1989 La statue Pestalozzi
- 1988 L'institut de jeunes filles
à Yverdon
- 1986 Anna Pestalozzi
- 1985 L'enfant et la musique
- 1984 Clendy et le retour à la source



Prix CHF 5.– l'exemplaire ; CHF 10.– pour les exemplaires dès l'année 2013.

Les prix sont nets, frais d'envoi non compris. Prix en € au cours du jour.

Pour commander : voir adresse en page 64.

AVANT-PROPOS

Education et pauvreté : mariage de cœur ou de raison... ?

« Le pauvre seul chante encore ; mais on le travaille, on l'instruit, on lui inspire le dégoût de sa condition ; dans quelques années il ne chantera plus, et le monde alors sera gai comme une porte de prison, amusant comme un vestibule de chancellerie ! ».

Rodolphe Töpffer (1799-1846), *Alpes et En Italie 1837, Voyage à Venise, 3^e journée.*

En 1818, à 72 ans, Pestalozzi se lance dans ce qu'il dit avoir toujours été le but ultime de sa vie : la création d'une Armenschule. Son « Ecole des Pauvres » verra le jour à Clendy, alors petit hameau à un jet de pierres d'Yverdon et de son institut du Château qui a déjà tant contribué à sa célébrité.

Suite →



Toutes les images (lithos, huiles, dessins...)

illustrant le présent Cahiers Pestalozzi sont d'Honoré Daumier (1808-1879)

Le célèbre caricaturiste français a voué sa vie et son art à la défense des petites gens et à la lutte pour la liberté, l'équité, la fraternité, la paix... Le mode railleur qu'il adopte dans ses caricatures politiques et sociales dissimule quelque peu sa haine féroce de l'injustice génératrice de pauvreté et de misère.

Les illustrations parsemées dans les textes sont tirées de l'ouvrage d'Olivier Lejeune « Honoré Daumier », éd. Büchergilde Gutenberg, Zürich 1945.

Que des questions...

Deux cents ans après, nous saisissons le prétexte de cet anniversaire pour tenter de comprendre à travers le si réputé « Père des Orphelins de Stans » pourquoi et comment tant de pédagogues se sont, depuis, sentis appelés à vouloir sauver par l'éducation les pauvres et les miséreux. Pitié, compassion, amour, miséricorde, humanisme, générosité... lesquelles de toutes ces vertus – qui ne sont pas des synonymes – sont à l'origine d'un intérêt si passionnel ?

Autre interrogation plus iconoclaste : intérêt passionné ou passion intéressée ? Cette charité toute chrétienne ne pourrait-elle pas dissimuler aussi, chez certains, une quête relativement aisée de sympathie admirative, voire de notoriété... avec, tout au bout, l'espérance d'obtenir un modeste périmètre de Paradis où parquer sa caravane d'éternité ?

Et sans viser l'éternité, mais simplement le temps qui passe, il semblerait bien que depuis deux siècles le paupérisme n'ait guère été éradiqué. Il reste même une des préoccupations majeures des programmes éducatifs de quasi toutes les nations, fussent-elles développées ou en voie de... Et les politiques éducatives se font encore et toujours un point d'honneur à parler « *d'échec à l'échec, de droit à l'éducation pour tous, de zones d'éducation prioritaire, d'égalité des chances, de pédagogie de la réussite* »... Du pain béni pour la cohorte de penseurs de l'éducation qui, de réformes en programmes nouveaux par TIC interposés, de rénovations en mesures-cadres, colloquent, spéculent, compulsent et raisonnent « *en attendant que la retraite sonne* » (Jean Ferrat).

En serait-il des pédagogues comme des gens d'église et des politiciens de gauche qui aiment tellement les pauvres qu'ils ne veulent surtout pas qu'ils disparaissent ?

Soyons sérieux : ne disposant pas de la faculté d'entrer dans la conscience des uns et des autres – *cette terre natale de la vérité* selon Descartes – nous n'offrirons guère de réponses à toutes ces (im) pertinentes interrogations. Notre objectif se veut plus modeste ; il vise à susciter une réflexion plus globale, d'hier à aujourd'hui, sur les rôles qu'a pu jouer ou non l'éducation dans la lutte contre la misère et la pauvreté. Nous ne prendrons Pestalozzi, et quelques-uns de ces si nombreux biographes, que comme fil rouge à notre démarche. Des extraits de leurs propos « persilleront » et concluront les différents chapitres du présent Cahiers Pestalozzi, en illustrations ou en contrepoints à nos constats.

En 1818, à 72 ans, Pestalozzi, en créant son école des pauvres écrivait à son ami Nicolovius « Je suis heureux ! » Un bonheur de bien courte durée : en 1819, moins d'un an après son ouverture, Clendy fermait ses portes et tout le monde rejoignait le château... un échec de plus pour l'Instituteur des Pauvres ! Y aurait-il une malédiction, un signe indien, une sorte de vacuité à espérer que l'éducation, à elle seule, puisse un jour lutter contre la pauvreté ?

René Blind

« Le cri du pauvre monte jusqu'à Dieu, mais il n'arrive pas à l'oreille de l'Homme ! ».

*Félicité Robert de Lamennais
(1782-1854),
Mélanges religieux
et philosophiques,
Paroles d'un croyant XII.*

Dès son enfance, Pestalozzi avait été profondément touché de l'état de misère, de misère intellectuelle et morale surtout, dans lequel il voyait plongés un grand nombre de ses concitoyens; il avait voulu les relever et en faire « des hommes », et il avait travaillé à ce noble but de toutes les forces de son âme ardente et dévouée. Ce fut en cherchant sa voie pour y parvenir, et en concentrant sur cet unique objet tous ses désirs et toute son activité, qu'il prit possession de la pensée philosophique qui devait inspirer tous ses travaux.

(Roger de Guimps, Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre, éd. Georges Bridel, Lausanne, 1818, p. 506)



«Pour nous, la journée de la pauvreté, c'est tous les jours.» Dans les faits explique Michel Gönczy, responsable de la direction sociale à Genève, la pauvreté en Suisse est plutôt invisible. Elle concerne un nombre croissant de jeunes, de jeunes couples, et de familles mono-parentales, qui n'arrivent pas à s'en sortir sans aide»

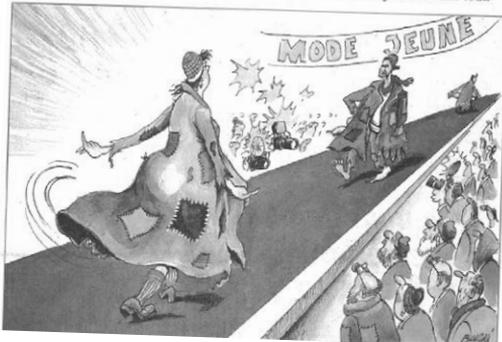
24Heures, p. 7,
lundi 18 octobre 1999

La récente étude sur la pauvreté en Suisse a révélé que 57% de la population souffrant de pauvreté est constituée de mères, de pères et d'enfants. Le nombre des enfants touchés par la précarité se situe entre 100'000 et 190'000

24Heures, p. 7,
vendredi 30 juillet
1999

Suisse, havre de pauvres. Les jeunes surtout touchés

Toujours affublé d'une image statistique d'eldorado, notre pays compte en réalité une armée de pauvres: entre 5 et 10% de sa population, des jeunes avant tout.



24Heures, p.1,
mardi 21 janvier 1997

Près de 250'000 enfants vivent au-dessous du seuil de pauvreté en Suisse, a rappelé mardi la Confédération des syndicats chrétiens de Suisse (CSC) lors de la présentation de son projet. L'initiative entend remédier aux conséquences sociales «catastrophiques» et «indignes de la riche Suisse» de cette situation.

24Heures, p. 6,
vendredi 20 juillet 2001

L'OFS (Office fédéral de la statistique) montre que plus de 40% des personnes qui sont soutenues par l'aide sociale ont moins de 25 ans et que près de 30% ont moins de 17 ans. En d'autres termes, un enfant sur 20 en Suisse est soutenu par l'aide sociale, soit près de deux fois plus que la moyenne nationale!

Pour le dire autrement, quelque 76'000 enfants vivent dans la pauvreté, alors que près de 190'000 sont dans la précarité.

24Heures, p. 2, mardi 12 décembre 2017

1 | Pauvre ou riche, la Suisse produit de la misère

« On a si bien reconnu le cercle vicieux de l'industrie que de toutes parts on commence à la suspecter, et à s'étonner que la pauvreté naisse en civilisation de l'abondance même ».

Charles Fourier (1772-1837), Le Nouveau monde industriel et sociétaire, tome VI.

Le constat est flagrant! En 2017, les Helvètes sont considérés comme les plus riches du monde avec une fortune moyenne par adulte de quelque 528'000 francs. Plus de deux-tiers des adultes disposent d'un patrimoine supérieur à 100'000 dollars et 8,8% d'entre eux sont millionnaires en dollars. Et pourtant, la pauvreté rôde. Elle s'installe dans les familles mono-parentale et chez les jeunes. Elle touche des dizaines de milliers d'enfants qui vivent dans la précarité.

Suite →



Les lithographies(Daumier) illustrant les pages 7, 13, 21, 29, 39 et 49 ont été tirées de l'ouvrage « Professeurs et moutards », André Sauret, Editions Vilo, Paris, 1969

Comment une société si nantie peut-elle produire une telle misère infantile? Quel est l'impact de l'éducation sur la pauvreté? Comment le monde enseignant peut-il lutter contre la reproduction des inégalités sociales? Comment l'éducation et l'instruction pourraient-elles les amenuiser au lieu de les reproduire? Quel rôle l'école peut-elle jouer?

Ce sont autant de questions que Pestalozzi ou d'autres pédagogues de son temps auraient pu se poser lorsqu'ils faisaient face à ces orphelins de guerre, à ces enfants sous-alimentés et exploités qu'ils rencontraient aux abords des premiers centres urbains et dans les campagnes. La détresse des enfants et des jeunes prend certes d'autres formes, mais persiste au fil du temps. Les orphelins de Stans ont bien des points communs avec ceux de la Syrie actuelle, de l'Afghanistan ou de l'Érythrée; les jeunes de la basse ville de Berthoud sont si proches de ceux qu'on exclut aujourd'hui du monde du travail faute de compétences nécessaires. La pauvreté est pourtant repérable, identifiable, mesurable, bien que souvent invisible au premier regard. Pourtant, elle alimente un débat récurrent depuis plus de deux cent ans en Suisse.

D'une Suisse pauvre en désordre...

Au début du XIX^e siècle, pour les héritiers des *Lumières** composant le gouvernement de la République helvétique, il est impératif de développer cette Suisse rurale à près de 90%. Cependant, leurs projets à peine ébauchés, l'Europe s'enflamme et la guerre fait rage; les armées napoléoniennes, russes et autrichiennes foulent notre sol et traversent le pays ne laissant que peu de ressources sur leur passage. La population civile vit un épuisement progressif de ses biens. Les denrées alimentaires viennent à manquer et, conjuguée à de

mauvaises récoltes, la situation devient très précaire. La disette sévit dans de nombreuses familles et se généralise en 1816 «l'année sans été», durant laquelle il ne cesse de pleuvoir. Les paysans sans terre ou aux bas revenus louent les bras de leurs enfants à des concurrents mieux lotis. La Suisse reçoit alors une aide humanitaire de l'Allemagne, de la France, de l'Italie, de l'Angleterre et même d'Alexandre 1^{er} tsar de Russie. Vers 1830, une enquête sur le paupérisme dans le canton de Vaud constate que 10,6% de la population vaudoise est assistée. Quatre ans plus tard, un rapport officiel note que les chiffres sont encore plus élevés: le district de Moudon compte 14,9% de «bourgeois assistés», celui du Pays d'En-haut 15,1%, à Echallens, c'est 16,7% alors qu'à la Vallée de Joux c'est 18,3% et à Oron 19,2%. Et de nos jours en 2016, 273'273 personnes sont bénéficiaires de l'aide sociale en Suisse pour des raisons économiques (soit 3,3% de la population). A cela s'ajoute, 25'544 personnes qui reçoivent l'aide aux réfugiés et 55'504 personnes qui ont obtenu le droit d'asile (Statistiques de l'OFS, 2016)



Au début du XIX^e siècle pour faire face à cette misère, certaines communes tentent de se débarrasser de leurs indigents en les poussant à l'émigration.

Elles sont même prêtes à leur verser de l'argent pour qu'ils partent. Ces multiples dégradations de la conjoncture font payer un lourd tribut aux enfants. Un sur cinq meurt avant l'âge d'un an. Néanmoins, la Suisse s'industrialise peu à peu. Le travail à domicile se mue progressivement en travail à la fabrique. Pourtant les seize heures par jour de l'ouvrier ne lui suffisent pas à nourrir sa famille. Femmes et enfants le rejoignent à l'usine. En 1847, les récoltes de pommes de terre n'échappent pas à la pourriture qui sévit sur l'Europe entraînant dans leur sillage leur lot de pauvres. Entre 1870 et 1895, c'est une crise industrielle qui frappe la Suisse laissant les familles d'ouvriers exsangues. Une fois de plus, ce sont les enfants qui mendient et descendent dans la rue pour demander la charité. L'assistance publique continue à perdurer alors même que l'économie devient florissante. Jusqu'en 1890, la Confédération compte plus de 119'000 assistés et dépense près de 19 millions de francs annuels pour les soutenir. Les vagues de tuberculose et de typhus font également des ravages et l'espérance de vie dans les milieux populaires est de 34 ans alors que la moyenne suisse s'élève à neuf ans de plus. Enfants mendiants, adolescents ouvriers, nourrissons sous-alimentés sont monnaie courante sur le Vieux Continent. La pauvreté menace l'ordre social établi.

...à une Suisse propre en ordre ?

Le XX^e siècle apporte à la Suisse sa prospérité économique. La croissance, l'expansion du commerce et des investissements font oublier le principe d'équité. Le processus de mondialisation basé sur le néolibéralisme engendre une société à deux vitesses, un monde divisé entre riches et pauvres, entre puissants et faibles, entre impliqués et marginalisés.

Appliquer les idéaux des Lumières pour les pédagogues du début du XIX^e siècle, c'est considérer que l'éducation et l'instruction sont des leviers forts pour améliorer la société, tisser des liens sociaux et permettre à chacun de trouver sa place en tant que citoyen au cœur de cette nouvelle société égalitaire tant espérée. Il faut donc **massifier l'enseignement populaire**, favoriser son accessibilité à tous et améliorer ainsi les conditions de vie des individus par l'instruction. L'école est vue alors comme un lieu d'émancipation permettant au futur citoyen de prendre sa place dans la société. Il s'agit d'apprendre aux enfants défavorisés les choses utiles pour leur future vie d'adultes. Pourtant, cet idéal démocratique et égalitaire ne verra pas vraiment le jour. Pour **Destutt de Tracy** (an IX, soit 1786) alors membre du Conseil d'instruction publique en France, il est clair que le monde est fait de deux classes d'hommes :

Je remarque d'abord que dans toute société civilisée, il y a nécessairement deux classes d'hommes; l'une qui tire sa subsistance du travail de ses bras, l'autre qui vit du revenu de ses propriétés, ou du produit de certaines fonctions, dans lesquelles le travail de l'esprit a plus de part que celui du corps. La première est la classe ouvrière; la seconde est celle que j'appellerai la classe savante.

Les hommes de la classe ouvrière ont bientôt besoin du travail de leurs enfants; et les enfants eux-mêmes ont besoin de prendre de bonne heure la connaissance, et surtout l'habitude et les mœurs du travail pénible auquel ils se destinent. Ils ne peuvent donc pas languir long-tems dans les écoles. Il faut qu'une école sommaire, mais complète en son genre, leur soit donnée en peu d'années, et que bientôt ils puissent entrer dans les ateliers ou se livrer aux travaux domestiques ou ruraux. (p.2)

En Suisse, plus de 7% de la population vit sous le seuil de pauvreté, établi par la Conférence suisse des institutions d'action sociale à 2247 francs par mois pour une personne seule.

La Suisse a beau être parmi les pays les plus riches du monde et un pays égalitaire en matière de chances, avec des systèmes éducatif et de santé accessibles. Il n'empêche que 616 000 personnes y vivent dans le besoin. Dont 108'000 enfants et 141'000 working poors, ceux et celles dont les salaires ne permettent pas de payer les factures à la fin du mois et qui doivent renoncer, par exemple, au dentiste.(...)

Le Temps,
éditorial du 12 septembre 2018.

Education, instruction, sélection: pièges à...

Le droit à l'instruction pour tous n'est pas remis en cause pour autant que cela ne soit pas la même école pour les gens aisés et les gens modestes. Les inégalités scolaires se fondent sur ce principe qui perdure au XIX^e siècle malgré l'avènement de l'Instruction publique gratuite et obligatoire. L'école se voit attribuer d'une part la mission d'instruire et d'éduquer, mais également celle de sélectionner afin de respecter l'ordre social. Émanciper l'enfant pour créer l'homme de demain, certes, mais avant tout afin que chacun occupe la place qui lui est attribuée par filiation. Ce n'est que dans la deuxième moitié du XX^e siècle que des sociologues comme Bourdieu (1964) ou Boudon (1973) interrogeront cette « fabrique » des inégalités alors qu'un vent de démocratisation souffle sur l'institution scolaire. Comment les inégalités se pérennisent-elles? Quels sont les mécanismes de reproduction sociale en jeu au sein de l'école? Malgré les multiples analyses, recherches et études menées depuis les années septante apportant des clés de compréhension des processus sous-jacents, l'économie et la sociologie de l'éducation ne peuvent que

constater que « les inégalités sociales se perpétuent en produisant des inégalités de réussites scolaires entre enfants d'origine sociale différente ». (page, 2005, p. 615) Alors que les formations menant aux professions valorisées au niveau salarial sont de plus en plus exigeantes et requièrent de hauts niveaux de compétences scolaires, les enfants de couches sociales défavorisées sont fragilisés, voire démunis pour amorcer leur insertion professionnelle.

Pour Henaff, Lange et Martin (2009) : Parmi les aspects multidimensionnels de la pauvreté, un élément stratégique est celui de l'accès à l'éducation et des interrelations qui opèrent au sein des politiques publiques (globales et sectorielles). Dans le cadre de la lutte contre la pauvreté, l'éducation doit se développer pour permettre de sortir de la pauvreté. (p. 188)

Ces chercheurs ajoutent

La non-scolarisation des enfants et l'échec scolaire sont constitutifs de l'une des dimensions de l'état de pauvreté, et les situations concrètes montrent que les enfants les plus pauvres matériellement sont également les moins susceptibles de bénéficier des acquisitions scolaires, ce qui souligne l'importance de la dimension périscolaire des politiques publiques de lutte contre la pauvreté et du ciblage social des politiques éducatives. (p.188)

Ainsi, la pauvreté est aussi fille d'une éducation de bas niveau et d'une instruction minimale.

BIBLIOGRAPHIE

Destutt de Tracy Antoine

(an IX/1800-1801). *Observations sur le système actuel d'instruction publique*. Paris : Chez Ve Panckoucke.

Henaff Nolwen, Lange Marie-

France & Martin Jean-Yves (2009/1).

Revisiter les relations entre pauvreté et éducation, *Revue Française de Socio-Économie*, 3, 187-194. DOI 10.3917/rfse.003.0187

Page Lionel (2005). Des inégalités sociales aux inégalités scolaires.

Choix éducatifs et Prospect Theory », *Revue économique*, 3 (56), 615-623. DOI 10.3917/reco.563.0615

**Le Siècle des Lumières* constitue l'événement majeur dans l'évolution du continent européen qui se représentait comme étant un mouvement littéraire et culturel lancé en Europe au XVIII^e siècle (1715-1789) dont le but était de dépasser l'obscurantisme et de promouvoir les connaissances. Le terme de Lumières a été consacré par l'usage pour rassembler la diversité des manifestations de cet ensemble d'objets, de courants, de pensée ou de sensibilité et d'acteurs historiques. La Révolution française en marque le déclin ; même si certains historiens, en fonction de leur objet d'étude, privilégient une chronologie plus « élastique » (1670-1820).

Le petit mendiant, à peine âgé de sept à huit ans, porte déjà les germes, souvent visibles dans son extérieur, de l'envie, de la fausseté, de la convoitise et de la violence, en un mot le « sans-culottisme » se montre à découvert chez lui. L'enfant du riche, élevé sous le voile que jette l'art du grand monde sur les penchants grossiers qui le conduiront aux vices, si faciles à satisfaire par la possession de la fortune, est au fond, malgré l'apparence, fort semblable au mendiant ; on peut s'en convaincre en les étudiant de près.

Cherche à développer ce qu'il y a de bien dans le cœur de l'indigent, éveille et dirige les forces qui sont en lui et tu le mettras en état d'acquérir ce qui lui manque, de trouver en lui-même le secours dont il a besoin.

Pestalozzi, Pensées extraites de Bibliographie de Pestalozzi, par X, éd. G. Bridel, Lausanne 1853.



Un océan entier s'est ainsi retiré, il y a une année, là-bas en Asie.[...] La vague de mort a déferlé, laissant des centaines de milliers de personnes interdites, stupéfaites, emportées, déchirées, noyées. [...] L'écume encore. Celle de la si fameuse «déferlante humanitaire», métaphore obligée d'une empathie mondiale est inédite. Bien sûr, ce fut aussi le gargouillis des aides mal ciblées, inutiles, trop ou pas assez, pas toujours ce qu'il fallait. Le match imbécile des ONG, la compétition humanitaire dans ce qu'elle a de plus indigne.

Edito de Christophe Passer à propos du tsunami, Illustré du 21 décembre 2005, p.3

Pour les pauvres.
Notre correspondant de Paris parlait d'ironie à l'occasion d'une misère lamentable coïncidant avec l'Exposition universelle, mais, alors, il ne s'attendait pas à voir confirmer par un fait brutal l'indifférence faite : On avait pensé aux pauvres en organisant les grandes fêtes de la foire mondiale. Dans la vaste enceinte, des troncs étaient installés dont la muette prière invitait la foule internationale des visiteurs à prélever sur les dépenses de ses plaisirs une petite dime pour la charité. Il a été procédé récemment à la levée des troncs en question. O désillusion ! Tout ce que l'on y a recueilli, réuni en un seul tas, s'élève à la somme totale de 58 fr. 65. Cette somme a été versée à la caisse de l'Assistance publique ; si l'on considère qu'elle sera placée suivant l'usage en vue de porter intérêt et que lesdits intérêts seuls, par le fait, reviendront aux pauvres, décalquer l'Assistance publique qui sont plutôt élevés, on voit que les troncs de l'Exposition n'auront point été pour les indigents des cornes d'abondance.

Feuille d'Avis de Lausanne, lundi 31 décembre 1900, p. 4

Le nombre de Fondations philanthropiques ne cesse de progresser en Suisse et à Genève. Conditions cadres, fiscalité alléchante et proximité des organisations internationales sont autant de raisons expliquant ce succès.

Sébastien Dubas,
Le Temps du 16 septembre 2014

Après avoir tracé le triste tableau de ce désastre, il reste à en tracer un plus consolant ; c'est celui des secours versés sur ces infortunés, en commençant par rendre grâce à la Source Éternelle de toute miséricorde, qui a ému tant d'entrailles en leur faveur : car si le désastre a été affreux, la bienfaisance a surpassé toute attente, surtout dans un tems où la Patrie épuisée par ses étrangers, semblait offrir si peu de ressources à ses enfans. Mais il faut le dire, l'année précédente les habitans de Château-Vallais : ils semblaient alors, & ils ont accueilli ; leur charité envers des frères malheureux a attiré sur eux la bénédiction céleste, lors qu'à leur tour ils ont été dans le malheur.

Étrennes Helvétiques et patriotiques
pour l'an de grâce MDCCCI (1801) n° XIX
p.139

Après une banque et des caisses de pension alternatives, des ONG veulent lancer une assurance alternative. Pour permettre le lancement début 2005, les promoteurs d'Altra assurances devront avoir réuni un capital de 15 millions de francs d'ici à l'été prochain.

24Heures, jeudi 18 décembre 2003, p.14

Les ONG sont depuis une trentaine d'années devenues l'un des principaux vecteurs de la photographie documentaire. Pour mieux valoriser leurs actions, elles font régulièrement appel à d'excellents photographes. Lesquels trouvent dans ces organisations des commanditaires à même de leur donner du temps, de l'argent, une logistique et – dans la plupart des cas – une liberté d'expression

Luc Debraine dans l'Hebdo du
23 juin 2016, p. 56.

A vot' bon cœur M'sieu-dame...

2 | Charité envers les pauvres

« Jésus regarda alors ses disciples et dit : « Heureux vous qui êtes pauvres car le Royaume de Dieu est à vous ! ». Luc 6 :20

Le don et la charité ont de tous temps fait partie des préoccupations sociales. Certains pays ou certaines populations sont plus philanthropes que d'autres, mais l'esprit de don se veut universel. Il s'avère que la charité dispose de multiples avantages et, qu'à chaque fois, un élan de générosité offre diverses retombées positives pour le donateur. Avantages personnels d'abord, par le fait d'aider autrui et de ressentir une autosatisfaction particulière ; privilèges ensuite liés à la valorisation sociale émanant de l'exercice du mécénat considéré comme un signe extérieur de richesse ; avantages fiscaux enfin dans le monde d'aujourd'hui...

Suite →



La charité a plusieurs origines, mais elle est souvent la conséquence de motivations personnelles diverses: en premier lieu, elle a toujours une valeur morale qui se traduit par l'expression d'une compassion envers autrui. Puis, elle est en lien avec une forme de puritanisme religieux qui encourage le croyant à renoncer au superflu en valorisant le travail, la générosité voire l'abnégation. Le donateur peut aussi vouloir laisser son empreinte et son nom à la postérité en marquant les esprits par ses actes généreux. Cependant, il peut tout aussi bien, une fois ses propres besoins assouvis, souhaiter ainsi répondre de façon désintéressée à ceux des autres. Au début du XIX^e siècle, la charité chrétienne se différencie de la philanthropie née des Lumières et d'inspiration humaniste. Cette dernière, altruiste voire bien-pensante, se développe dans la bourgeoisie naissante et dans l'édification des États-nations qui se déchristianisent peu à peu. Si la charité a le projet de soulager la misère, la philanthropie a celui d'en éradiquer les causes. Elle préfigure les politiques sociales mises en œuvre progressivement entre les XIX^e et XX^e siècles.

Du philanthropisme...

L'histoire est peuplée de célèbres philanthropes, souvent millionnaires, qui ont construit leur réputation grâce à leur générosité (par exemple, le plus célèbre d'entre eux est le roi de l'acier écossais, Andrew Carnegie, qui a fait don de 350 millions de dollars à diverses fondations et légué à sa mort en 1919, les 30 millions restants de sa fortune à des œuvres caritatives). L'acte de don ne va pas de soi; l'influence de l'Église est indéniable dans le développement de la charité en Europe dès l'Ancien Régime. Cependant au XIX^e siècle, les laïques s'investissent à leur tour progressivement dans le mécénat. Des institutions philanthropiques se

créent pour tenter d'endiguer la pauvreté engendrée par les épidémies, les guerres et les famines. C'est une époque où le pouvoir du clergé diminue et les œuvres de charité et de bienfaisance font concurrence aux congrégations. Les fondations, les sociétés d'utilité publique (la Société suisse d'utilité publique est fondée en 1810 à Zurich et celle du canton de Vaud en 1826) ou sociétés philanthropiques voient le jour et de grandes institutions emblématiques se créent en Europe (Société philanthropique de Paris en 1780, la Croix-Rouge en 1863; l'institut Pasteur en 1887, etc.). **La philanthropie est vue alors comme la matérialisation de la cohésion sociale.** Peu à peu au XX^e siècle, le mécénat humanitaire se transforme en stratégie commerciale et permet ainsi aux entreprises donatrices de se faire une publicité indirecte. Aujourd'hui...

... on estime ainsi que les ressources totales des institutions à but non lucratif des États-Unis, du Japon, de l'Allemagne et du Royaume-Uni se sont montées à plus de 1000 milliards de dollars au milieu des années 1990 (une somme correspondant à peu près au PNB du Royaume-Uni vers la même époque) – un quart de ces disponibilités provenant de dons monétaires caritatifs et de travail bénévole à caractère philanthropique. Aux États-Unis, les versements effectués au titre de dons privés ont crû de manière très sensible au cours de ces deux dernières décennies pour atteindre un pic historique en 2004. Près de 250 milliards de dollars, selon les calculs de la Giving USA Foundation: un montant qui équivaut à environ 2 pour cent du PIB de ce pays et au total de la dette publique extérieure de l'ensemble des États du continent africain. Dans le même temps, les fondations charitables, épine dorsale de la philanthropie organisée américaine, poussent comme champignons après la pluie:

entre 1980 et la fin des années 1990, leur nombre a doublé aux États-Unis, dépassant aujourd'hui les 50'000 unités pour un total d'avoirs supérieurs à 400 milliards de dollars. Un tiers des plus actives et puissantes d'entre elles, dans un pays de longue date fort bien pourvu en la matière, a vu le jour dans la dernière décennie du XX^e siècle. (David, Guilhot & Mazbouri, 2006, pp.19-20).

... à l'Etat-Providence

Avec la mise en œuvre des impôts étatiques, le bien social est pris en charge par les collectivités publiques transformant ainsi, dès le XX^e siècle, les nations en États Providence qui prodiguent avec leurs politiques sociales une générosité démocratique et anonyme. Pourtant cette dernière ne suffit pas à endiguer la pauvreté toujours latente dans certaines couches sociales de la population ou dans certains pays. Avec le développement des mass médias dans les années 1970, on assiste à de nouvelles formes de collectes de fonds faisant usage d'un marketing direct. Des campagnes d'appel aux dons s'organisent ainsi pour permettre à chacun et chacun de compléter, selon ses moyens, les actions étatiques. Ces dernières motivent la compassion chez les individus en présentant des situations dramatiques ou urgentes mettant régulièrement en scène des enfants persécutés par la famine ou par les guerres. Elles attisent ainsi l'empathie par des photographies souvent choquantes voire parfois insoutenables.

Enfin, il est bon de rappeler que chaque don met en relation un donateur et un donataire même si, parfois, les protagonistes ne se connaissent pas. Cela reste un échange, une relation, une interaction interhumaine qui n'a jamais la même signification ni la même portée sur les individus qu'elle soit symbolique

ou psychique ou selon l'époque dans laquelle elle a lieu.

Pauvreté, éducation et religion : un inséparable trio

La religion reste au cours des XVIII^e et XIX^e siècles un élément structurant pour les sociétés européennes. Elle constitue à la fois le cadre essentiel de la vie quotidienne et le levier pour forger les identités qu'elles soient individuelles ou collectives. Elle fournit une forme d'appréhension du monde et contribue à nourrir les représentations sociales tout en tentant de créer du lien entre les personnes. Si les réformes religieuses du XVIII^e siècle annoncent la modernité, l'éducation devient une préoccupation forte à l'époque des Lumières et, conjuguée à la religion, elle reste un vecteur privilégié d'apprentissage, mais également un lieu pour acquérir des habitudes et des pratiques chrétiennes.

Les hommes de lettres manifestent naturellement un vif intérêt pour le sujet pédagogique et plus exactement pour l'enfant à éduquer. D'un bout à l'autre du siècle de l'Encyclopédie les interrogations, observations, propositions, réflexions et idées se multiplient afin qu'au terme de maintes tergiversations une éducation nouvelle, en rupture avec l'ancien régime éducatif, voie le jour. (Guitard-Morel, 2013, p. 15)



La conduite humaine est dès lors dictée à la fois par les préceptes de l'Église et par l'Éducation qui doit permettre aux futurs adultes de développer des facultés telles que « la mémoire, la raison et l'imagination » (Guitard-Morel, 2013, p. 17). L'instruction destinée à tous permet ainsi d'envisager une nouvelle humanité qui fait fi des superstitions, des préjugés voire des soumissions héritées des traditions et promeut l'émancipation des individus. Il s'agit donc pour tout éducateur de faire acquérir des connaissances à ses élèves, mais également de renforcer leur âme afin de les rendre capables d'opérer leur propre examen de conscience. Ce n'est qu'à ce prix que le bien commun et le progrès social peuvent être garantis. Tröhler (2017) affirme que le processus « consistant à remettre à la pédagogie et à l'école la solution des problèmes » est « un modèle culturel tout à fait particulier qui marque profondément la manière moderne de penser le monde et ses problèmes » (p. 133). **Cette éducationnalisation des problèmes sociaux** « n'a pas de fondement anthropologique » (p. 133). Elle se « mit en place au tournant entre le XVIII^e et le XIX^e siècle ». (p. 133)

La pauvreté existait depuis toujours et elle était depuis toujours un souci particulier pour les détenteurs du pouvoir politique ou ecclésiastique. Une tradition séculaire imposait comme un devoir religieux, pas seulement dans le christianisme, d'aider les pauvres par l'aumône. (p. 135)

Pour les Catholiques, la charité fait en quelque sorte partie du comportement que doit adopter tout croyant et la pauvreté est voulue par Dieu. Dans les pays protestants, celle-ci est plus considérée comme un problème social. Tröhler (2017, p. 136) déclare que l'Angleterre est le pays précurseur dans la création

de lois luttant contre la pauvreté et affirme que

Vers la fin du XVII^e siècle, il se produisit un événement décisif: en 1698, des piétistes proches de la cour lancèrent la Society for Promoting Christian Knowledge (SPCK) (Société pour la propagation du savoir chrétien), laquelle fonda des écoles pour enfants pauvres, appelées Charity Schols, dans le but de les sauver de la misère et de les préserver du vice (...). La fondation de ces écoles peut être comprise comme la réponse pédagogique de la culture protestante au problème de la pauvreté et de l'abandon. (p. 136)

Plus tard, également en Angleterre, le philanthrope Robert Raikes fonde en 1780 la première école du dimanche permettant ainsi aux enfants pauvres de Gloucester de recevoir une instruction religieuse, morale et populaire. Ces écoles vont se généraliser en Angleterre et vont se propager sur le continent au début du XIX^e siècle permettant ainsi à de nombreux enfants pauvres de recevoir une instruction élémentaire.

Pestalozzi : former des citoyens libres et vertueux

Pour Allisson et Blind (2015) :

Pestalozzi est un protestant convaincu L'amour est au fondement de sa religion. Son grand-père, pasteur, n'est certainement pas étranger à cette profession de foi. Plus encore, la naissance de son fils réveillera des sentiments religieux chahutés. Une constance toutefois: piétiste engagé, il se montrera chrétien par sa grande charité envers les plus faibles. (p. 26)

Inspiré par sa lecture des livres saints, Pestalozzi ne pouvait que mettre en œuvre des préceptes bibliques tels que « la Charité est par là même un élément essentiel de la vie du croyant. » (1 Corinthiens 13:13) ou « donner aux pauvres

revient à prêter au Seigneur, il récompensera cette générosité». (Proverbes 19:17) Comme tout piétiste, l'expérience à la fois religieuse et personnelle est fondamentale pour Pestalozzi. Le christianisme doit se vivre dans l'action et ce n'est que par des projets humanistes que l'individu peut atteindre une certaine félicité. «Pestalozzi veut en vérité distinguer entre la vraie piété et la fausse, et l'aune à laquelle il mesure l'authenticité de l'intériorité religieuse, c'est en définitive l'action effective pour le bien d'autrui». (Soëtard, 1981, pp. 46-47)

Ainsi, Pestalozzi, alors pédagogue en devenir, se donne pour mission de lutter contre la pauvreté en agissant sur et par l'éducation sans pour autant vouloir modifier l'ordre social.

Le pauvre est la plupart du temps pauvre parce qu'il n'a pas été éduqué en vue d'acquiescer les moyens de satisfaire ses besoins: c'est ici qu'il faudrait guérir le mal à sa source. Le but dernier de l'éducation du pauvre est à chercher, à côté de l'éducation générale de l'homme, dans son état. Le pauvre doit être éduqué à la pauvreté: voilà le point qui permet de savoir si tel établissement est vraiment bon. L'éducation des pauvres exige une connaissance approfondie et exacte des vrais besoins, des réelles entraves et des situations qui caractérisent la pauvreté, une connaissance du détail de ce que sera vraisemblablement leur situation dans l'avenir; car c'est une vérité générale que chaque classe doit former sa jeunesse de préférence à l'intérieur des limitations, des entraves et des difficultés qui seront les siennes plus tard (...).

Pestalozzi, *Lettres à N. E. Tschärner sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes*, 1777, PSW 1, 142-163
cité par Soëtard, 1995, p. 60.

de l'ordre social et politique, l'éducation des classes populaires et celle des couches plus aisées constituent une étape cruciale». (Allison & Blind, 2015, p. 13) L'éducateur considère ainsi que «l'homme ne peut pas devenir humain s'il reste dans les bornes de son développement animal et végétal» (Pestalozzi, *A l'innocence, à la gravité et...*, p. 36). Son but est alors

assurément de créer une pépinière dans laquelle on ne se contenterait pas simplement de bien éduquer les enfants pauvres, mais où l'on prêterait une attention scrupuleuse aux différentes dispositions que chacun a reçues de Dieu, afin de les utiliser avec soin et amour, conformément à la volonté divine, pour le service de Dieu et de l'humanité. (Pestalozzi in Ecrits sur la méthode: Industrie, pauvreté et éducation, éd. LEP, pp. 13-14)

D'une part, comme le montre Tröhler (2017), Pestalozzi s'inscrit dans la mouvance du républicanisme classique dont l'idéal est «le citoyen libre, raisonnable et dépourvu de passions autres que l'amour de la patrie» (p. 137) et qui «est bâti sur l'idée que les détenteurs du pouvoir sont vertueux. qu'ils font passer leurs intérêts personnels à l'arrière-plan, qu'ils servent le bien commun, qu'ils aiment leur patrie et qu'ils en défendent la liberté, au péril de leur vie s'il le faut» (p. 137). D'autre part, il adhère à l'idée que dispenser de l'éducation et de l'instruction aux pauvres issus du bas peuple, c'est former le futur citoyen pour qu'il soit un homme vertueux et libre. «Dans cette perspective et pour ces gens, la moralité

Cela étant, aux yeux de Pestalozzi «pour garantir l'essor et la permanence

et la religion sont à considérer seulement comme un moyen complémen-

taire pour atteindre le but du bien-être physique, quand bien même, (...) elles ne sont certainement pas des choses d'importance secondaire». (*Lettre de Pestalozzi à H.H. Jacobi, Neuhof, le 22 avril 1794*)

L'expérience du Neuhof

Malgré des déboires économiques, le projet de créer une *Armenanstalt*, soit un institut pour enfants pauvres, taraude Pestalozzi. C'est ainsi qu'il achète un terrain près de Birr (actuel canton d'Argovie) sur lequel il fait construire le Neuhof. Prévu comme une colonie agricole, il accueille dès 1773, filles et garçons pauvres de la campagne environnante pour travailler dans son exploitation et recevoir une éducation. Sa ferme n'est pas rentable et il se diversifie en transformant sa grange en *Arbeitshaus* ou *Fabrik* dans laquelle il installe une filature. Tous les pensionnaires filent et tissent dans l'atelier, mais les filles apprennent également, grâce à Anna, l'épouse de Pestalozzi, à tenir un ménage, coudre et cuisiner. Lire, écrire et compter sont également importants et les élèves acquièrent les connaissances nécessaires à leur métier. En faisant cohabiter travail agricole, travail industriel, éducation et instruction, Pestalozzi souhaite procurer aux enfants et aux adolescents les moyens nécessaires pour vivre décemment leur vie d'adulte; et les insérer ainsi directement dans la réalité sociale du moment.

Mettre suffisamment en lumière par des expériences cette vérité que le produit de divers travaux dont les enfants sont capables est suffisant pour couvrir les frais d'une éducation simple, mais capable de satisfaire les besoins de la vie à la campagne, et pour récupérer les avances de fonds nécessaires avant l'achèvement de la période d'éducation. (Pestalozzi, SW VIII, 236, cité par Soëtard, 1981, p. 69)

Son souhait de faire vivre «ses» enfants en parfaite autarcie incite le pédagogue à devenir commerçant et entrepreneur, alors même qu'il est un piètre gestionnaire.

L'entreprise du Neuhof menée par un industriel-paysan inexpérimenté et peu doué pour le commerce a ainsi peu de chances de perdurer. Une autre difficulté, moins matérielle, mais plus idéologique ébranle l'entreprise. Comment conjuguer le développement économique de sa filature avec les buts moraux que Pestalozzi s'est fixés? Comment faire coexister dans l'éducation des enfants le désintéret prôné par les discours moraux et religieux d'une part et l'assiduité au travail ayant pour conséquence la productivité et le rendement économique d'autre part? «La contradiction éclate ainsi entre sa volonté de désintéressement et l'intéret qui domine en fait toute entreprise». (Soëtard, 1981, p. 70)

Malgré ses efforts, Pestalozzi voit ses dettes s'accumuler et cela le force à liquider ses affaires en 1780 ne gardant que la maison et le jardin. Les enfants sont renvoyés dans leur famille.

«Léonard et Gertrude» ou la pauvreté magnifiée.

Après un temps dédié à l'écriture, il publie *Léonard et Gertrude* en 1781. Ce roman le révèle au public comme un éducateur et un écrivain. Cependant, il n'oublie pas son projet d'instruire les enfants pauvres en alliant école professionnelle et instruction élémentaire. Pour Soëtard (1981, p. 588), Pestalozzi n'a rien voulu d'autre durant sa vie que développer des *Armenschulen*; bien qu'à Burgdorf et à Yverdon il ait fondé d'autres types d'instituts; élargissant ses perspectives éducatives du monde des pauvres aux classes privilégiées tout en visant l'humanité.

L'intérêt que l'éducateur avait manifesté d'entrée pour les enfants abandonnés à eux-mêmes dans la campagne était en vérité soutenu par l'idée que ceux qui sont dans le malheur et dans le besoin sont mieux disposés que les gens comblés à saisir la force intérieure dont le développement entraînera la régénération totale de leur personnalité. (Pestalozzi, SW I, 142 ss, cité par Soëtard, 1981, p. 591)

Gertrude incarne cet idéal qui vit avec peu de moyens, mais qui magnifie la pauvreté par le rayonnement humain qu'elle dégage. **Enfin, la pauvreté pourrait être révélatrice de la nature la plus belle et non corrompue de l'homme car elle suscite des forces insoupçonnables et insoupçonnées dans tout être.** Il y aurait comme une humanité supérieure des pauvres qui seraient aptes grâce à leur détresse à se dépasser, à réfléchir, à agir, à surmonter les difficultés, etc. La force du pédagogue est donc de défendre le point de vue que l'argent et l'honneur ne constituent pas l'essentiel de l'éducation et que son objectif, en vérité, n'est pas de former des classes d'hommes, mais des êtres moraux aptes à vivre dans leur contexte. De fait, Pestalozzi entretiendra cette vision tout au long de son existence sans pour autant en atteindre le but ultime :

Depuis ma jeunesse, le but de mon existence a été de procurer au pauvre de la campagne un sort meilleur en établissant plus solidement et en simplifiant ses moyens d'éducation et d'enseignement. Je ne suis cependant pas parvenu, durant ma vie, à pouvoir avoir, d'une façon quelconque, une action immédiate sur l'éducation des pauvres. J'ai cherché par le détour d'un pensionnat, à trouver les moyens de parvenir à ce but. (Pestalozzi, SW XXVI, 360, cité par Soëtard, 1981, p. 589)

BIBLIOGRAPHIE

Allisson, J.-J. & Blind, R. (2015). *Les grands pédagogues. Pestalozzi*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

David, T., Guilhot, N. & Mazbouri, M. (2006). Introduction : Philanthropie et pouvoir, XIX^e-XX^e siècles. *Traverse*, 13, 19-28.

Guitard-Morel, J. (2013). *La Relation éducative au cours du XVIII^e siècle*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, UFR de Lettres et Philosophie.

Pestalozzi J.-H. (1815/2012). *A l'innocence, à la gravité et à la noblesse d'âme de mon époque et de ma patrie. Considérations sur l'actualité*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

Soëtard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. Berne : Peter Lang.

Soëtard, M. (1995). *Pestalozzi*. Paris : PUF coll. Pédagogues & pédagogies.

Tröhler, D. (2017). La « société juste » comme projet pédagogique chez Pestalozzi et Dewey. In. Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, *La pédagogie à l'épreuve de la question sociale, XVIII^e-XXI^e siècle : actes du colloque international francophone*, pp. 131-147. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

« Tout ce que vous employez au-delà des besoins et des bienséances de votre état est une inhumanité et un vol que vous faites aux pauvres ».

Jean-Baptiste Massillon (1663-1742), Sermons, Sur le petit nombre des élus.

Depuis 1830, plus qu'à aucune autre époque peut-être, la France s'est beaucoup mêlée des affaires de la Suisse. Malgré les moyens publics et autres dont il dispose pour chercher à connaître notre pays, il faut dire que l'ignorance du cabinet Français en ce qui concerne la Suisse va jusqu'au fabuleux. Qu'est-ce que c'est que la Suisse depuis 1830? Est-ce un pays d'agitation et de désordre? Non, quoi qu'on en ait dit; ce qui a dominé en Suisse ce sont les conséquences heureuses de nos révolutions cantonales; ce sont les droits constitutionnels reconnus, l'égalité et la liberté établies sur leurs véritables bases. Et pour signe caractéristique de ces révolutions, l'instruction de tous les citoyens a été placée en première ligne des conséquences de ces révolutions. Après des faits pareils, qu'on vienne nous rendre responsables de faits passagers, qui ont été toujours en diminuant c'est prouver qu'on ne connaît pas la Suisse ou qu'on veut la calomnier.

Supplément du *Nouvelliste vaudois*, vendredi 23 septembre 1838, p. 3

REVUE DE PRESSE RETRO

Le directeur de l'école a expliqué que, des parents lui ayant demandé de favoriser l'égalité des chances à l'école, il avait décidé de faire enseigner de temps en temps la menuiserie et le travail sur métal aux filles, et la cuisine et la couture aux garçons. — (afp)

24Heures, n°9, mardi 13 janvier 1981, p. 4

A propos de l'assemblée du *parti progressiste*, réunie aux Trois-Suisses à Lausanne. Compte-rendu dans *La Tribune de Lausanne* du samedi 13 février 1897, p. 2

Le but de ces réunions est grand et leur intérêt peut être considérable. Qui ne sait, dans nos cantons favorisés des institutions démocratiques, que l'éducation et l'instruction de tous sont la vraie et peut-être la seule base de la liberté et de l'égalité, par conséquent de la démocratie.

Travailler à l'œuvre de l'éducation populaire, dans toutes ses directions, sous toutes ses faces, c'est contribuer aux progrès de l'humanité en général, au bonheur de notre patrie en particulier.

Billet de Chappuis-Vuichoud (directeur des Écoles normales) et Ruchonnet (conseiller d'État) dans *L'Estafette*, n° 1701, du mardi 16 juin 1868, p. 4.

3 | Une instruction pour tous

« Savez-vous Monsieur (...) ce qui fait que je vous trouve un grand philosophe ? C'est que vous êtes devenu riche ! Tous ceux qui disent qu'on peut être heureux et libre dans la pauvreté sont des menteurs, des fous et des sots.

Marquise du Deffand : Marie de Vichy-Chambrond (1697-1780) in Lettre à Voltaire.

Dès le Moyen-Âge, l'Église entreprend de former les membres du clergé aux textes bibliques grâce à l'expansion de ses écoles conventuelles et monastiques, mais progressivement avec l'essor des villes, certaines municipalités fondent des écoles latines qui répondent à la demande accrue de juristes, de médecins ou de notaires. Peu à peu, elles créent également des écoles élémentaires permettant aux fils des classes dirigeantes de suivre une instruction sans latin, mais qui leur permet d'acquérir les bases en lecture, écriture et arithmétique. Ces écoles municipales préfigurent déjà ce que seront les écoles primaires lors de l'avènement de l'Instruction publique au XIX^e siècle.

Suite →



Avec l'Humanisme, la Réforme et la Contre-Réforme, l'alphabétisation et l'éducation religieuse prennent de l'importance et il s'agit dès lors d'étendre l'instruction aux différentes couches sociales de la population. Dans le premier tiers du XVI^e siècle, certains gouvernements imposent même aux communes l'ouverture d'écoles (à l'instar de Berne qui édicte son mandat souverain de 1536 destiné aux communes vaudaises) ou décrètent l'obligation scolaire (le 21 mai 1536, le conseil général de Genève ayant adopté la Réforme, édicte alors l'obligation scolaire).

Un enjeu social et politique.

Au XVIII^e siècle, d'importants débats sur l'éducation animent les esprits des Lumières et ceux des révolutionnaires annonçant ainsi les bouleversements pédagogiques que connaîtra le XIX^e siècle. Les idées réformatrices émanant à la fois des pédagogues (comme Pestalozzi), des penseurs et philosophes (comme Rousseau), des mouvements religieux (comme les piétistes ou les lassaliens) encouragent à former le futur citoyen à l'exercice de la morale et à la pratique d'une religion sincère grâce à des méthodes progressives adaptées à l'âge et aux compétences des enfants tout en enseignant des savoirs et savoir-faire utiles pour le quotidien de chaque individu, mais plus largement pour les sociétés démocratiques naissantes. [Christen et Fayolle \(2017, p. 15\)](#) affirment que «la question éducative, et plus particulièrement celle de la scolarisation du peuple [devient] un enjeu social et politique majeur, d'autant qu'on accorde alors à l'éducation le pouvoir de transformer radicalement la société». De l'idéal politique de toute démocratie d'égalité entre les hommes, naît l'idéal de l'égalité face à l'instruction.

Avec son projet d'Instruction publique (1791), **Condorcet*** défend l'idée d'une

égalité comme le rapport entre l'ignorance des individus et leur dépendance. En effet, à ses yeux, l'indépendance vis-à-vis d'autrui n'est réalisable que si la personne dispose de connaissances élémentaires. Ainsi, l'instruction pour tous est la condition pour que chacun et chacune puisse acquérir les savoirs lui permettant d'exercer ses droits et ses devoirs. Aussi, seule une Instruction publique est capable de lutter contre la tyrannie concrétisée par la domination de l'homme par l'homme. Celle-ci est un devoir de la société et doit favoriser avant tout la réalisation de l'égalité des droits. «La diffusion de l'instruction à l'ensemble des individus doit leur offrir de s'émanciper de la dépendance d'autrui qui découle de l'ignorance, particulièrement de l'ignorance des droits naturels. C'est au regard de cette indépendance que doit s'entendre l'égalité tant défendue par Condorcet». ([Le Chapelain, 2010, p. 283](#))

Les textes de Condorcet comprennent ainsi d'ores et déjà les principes émancipateurs de l'institution scolaire mise en œuvre au XIX^e siècle. L'Instruction publique devrait se donner comme mission de permettre à chaque peuple souverain de prendre en toute conscience et toute connaissance, les décisions politiques qui le concernent. Une école d'un peuple souverain aurait de fait pour but la liberté de chaque individu et non pas son adaptation à la société ou à l'économie du moment. Certes, l'Instruction publique doit instruire voire éduquer les futurs citoyens, mais ne devrait pas les conformer ou les assujettir à une réalité préalable. Pour Condorcet, il faut donc combattre l'inégalité lorsqu'elle est cause de dépendance et, en conséquence, l'école publique doit offrir avant tout une autonomie intellectuelle.

Il en résultera sans doute une différence plus grande en faveur de ceux qui ont plus de talent naturel et à

qui une fortune indépendante laisse la liberté de consacrer plus d'années à l'étude ; mais si cette inégalité ne soumet pas un homme à un autre, si elle offre un appui au plus faible sans lui donner un maître, elle n'est ni un mal ni une injustice ; et certes, ce serait un amour de l'égalité bien funeste, que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières. (Condorcet, 1791/1994, pp. 64-65)

Il s'agit ainsi de permettre à tous les individus qu'ils soient filles ou garçons, aisés ou pauvres, de se développer et de pouvoir jouir d'une instruction aussi étendue que leurs capacités leur permettent.

La puissance publique n'aurait pas rempli le devoir de maintenir l'égalité et de mettre à profit tous les talents naturels, si elle abandonnait à eux-mêmes les enfants des pauvres qui en auraient montré le germe dans leurs premières études. (Condorcet, 1791/1994, p. 142)

Démocratisation et/ou méritocratie ?

L'Instruction publique destinée à tous est porteuse de progrès et « le but principal de la dépense que s'impose alors une nation est de développer les talents dont on prévoit l'utilité » (p. 143). Corollairement, la société en retire des bénéfices. Il s'agit dès lors que l'institution scolaire se donne pour mission d'offrir les connaissances indispensables pour que chacun et chacune puisse développer ses talents. Cette vision de l'école se concrétise au XIX^e siècle avec la création et la mise en œuvre progressive des systèmes scolaires publics gratuits et obligatoires. Ceux-ci offrent peu à peu à tous un accès aux savoirs. Cependant, bien que fruits de la démocratie progressivement au cours de leur pro-

cessus de formalisation, ils instaurent aussi une sorte de compétition méritocratique (par exemple avec la création de filières, l'apparition de notations et d'examens, de programmes différenciés, d'écoles spécialisées, etc.). Au fil des décennies, ces divers agencements des systèmes scolaires dégagent et permettent d'accepter une autre forme d'inégalité sociale que celle qui avait cours sous l'Ancien régime.

Après la Deuxième guerre mondiale, l'école se massifie et la compétition se démocratise dans une volonté d'ouvrir plus largement l'accès aux études supérieures à l'ensemble de la population. Néanmoins, comme le montrent les sociologues Bourdieu et Passeron (1964), ce souci de démocratisation ne réduit en rien les inégalités sociales.

Aujourd'hui, le débat sur les missions de l'école publique s'ouvre sur d'autres considérations que le simple développement des capacités de chacun ou l'accès aux savoirs pour tous. Dans les discours ambiants et les bonnes intentions, il s'agit d'éviter que les inégalités sociales se répercutent sur et dans l'école et réciproquement, que l'institution scolaire veuille à ne pas produire de l'inégalité sociale. Il faudrait par conséquent assurer à tous les élèves une égalité des chances. Dubet (2011) affirme que cette conception actuelle de la justice sociale

vise moins à réduire l'inégalité des positions sociales qu'à lutter contre les discriminations qui font obstacle à la réalisation du mérite permettant à chacun d'accéder à des positions inégales au terme d'une compétition équitable dans laquelle des individus égaux s'affrontent pour occuper des places sociales hiérarchisées. (p. 34)

Ce modèle a donc comme idéal

que les enfants d'ouvriers aient les mêmes chances que les enfants de cadres de devenir cadres à leur tour

sans que l'écart de position entre les ouvriers et les cadres soit en jeu . [...] Cette figure de la justice sociale oblige aussi à tenir compte de ce qu'on appelle «la diversité» ethnique et culturelle afin que celle-ci soit représentée à tous les niveaux de la vie sociale. (p. 34)

En résumé, **l'égalité des chances c'est le «droit égal pour tous d'entrer dans une société inégale»** (Duru-Bellat, 2002, p. 11) indépendamment de son sexe, de son origine ethnique ou sociale, etc.

Actuellement la plupart des textes législatifs concernant l'instruction et l'éducation prescrivent à la fois le développement des capacités individuelles et l'égalité des chances. Pour exemples, nous pouvons relever l'article 28 de la Convention des Nations Unies du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant qui affirme spécifiquement le principe de l'égalité des chances ou encore l'article 5² de la Loi sur l'enseignement obligatoire adoptée par le canton de Vaud le 7 juin 2011 qui stipule que «[L'école] offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances». Pourtant de nombreuses recherches démontrent que cette dernière n'existe pas dans la plupart des systèmes scolaires et que l'école produit des inégalités scolaires voire sociales (Duru-Bellat, 2002) alors même que l'école «se doit de donner les mêmes opportunités à tous, pour que la réussite dépende prioritairement du talent et de l'effort de chacun et non d'autres facteurs hérités». (Felouzis & Charmillot, 2017, p. 4)

Cependant, pour Dubet (2004):

bien qu'il ne soit ni réaliste ni même raisonnable de croire que l'égalité des chances parfaite soit réalisable, et bien qu'il soit peut-être dangereux de le laisser penser, il ne serait ni souhai-

table ni possible d'abandonner cette épure. Celle-ci est une fiction nécessaire, une figure de justice qui, loin d'être un héritage du passé, conserve une réelle prise critique sur l'école et sur la société d'aujourd'hui. (p. 35)

Instruction sommaire, élémentaire, primaire pour tous... Quelques clarifications

Si la terminologie «école primaire» est utilisée par Talleyrand lors de sa présentation de son plan d'éducation à la Constituante (10 septembre 1791) et par Condorcet lors de la sienne à l'Assemblée législative (21-22 avril 1792), elle concrétise pour eux deux l'universalité de l'instruction dans le sens où celle-ci est destinée à tous les citoyens. Comme le montre Buisson (1911), la Convention adopte l'idée le 12 décembre 1792 en ratifiant l'article 1 du projet déposé par le Comité d'instruction publique qui stipule que «les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront instituteurs». (Buisson, 1911, § 1)

Lorsque Destutt de Tracy (1801) affirme qu'il y a deux classes d'hommes, les ouvriers et les savants, il propose pour les premiers une formation courte dans laquelle «les enfants eux-mêmes ont besoin de prendre de bonne heure la connaissance, et surtout l'habitude et les mœurs du travail pénible auquel ils se destinent» (p. 2). Comme ils ne peuvent pas fréquenter longtemps l'école puisque la famille a besoin de leur travail, il propose une éducation sommaire, mais complète en son genre afin que rapidement ils «puissent entrer dans les ateliers ou se livrer aux travaux domestiques et ruraux» (p. 2). Il faut également que les élèves «reçoivent une éducation abrégée» à leur portée

(p. 3). Par contre, la « classe savante » a besoin de davantage de temps pour les études, car les élèves ont alors « plus de choses à apprendre pour remplir leur destination, et des choses que l'on ne peut saisir que quand l'âge a donné à l'esprit un certain degré de développement » (p. 3).

Pour Destutt de Tracy, utiliser la terminologie d'« école primaire » pourrait sous-entendre que c'est la première étape pour toutes les classes sociales confondues d'accéder à des enseignements plus élevés. Or, à son avis, l'instruction publique devrait différencier l'école destinée au peuple de celle des futures élites.

Condorcet, quant à lui, propose une autre distinction. Il différencie *l'instruction élémentaire* de *l'instruction non élémentaire*. La première est soumise à la puissance publique et s'adresse à tous. Cela correspond à l'enseignement des « éléments » ; c'est-à-dire les savoirs qui sont à la portée de tous et compris par tous. L'école élémentaire est donc celle dans laquelle tous les individus apprennent au minimum à lire, écrire et compter. Pour Condorcet, « mettre les savoirs à la portée de tous c'est œuvrer à une *républicanisation* de la démocratie » (Coutel, 1995, p. 13). Ainsi « à partir d'un savoir élémentaire appris en commun et compris par chacun, un espace *argumentatif commun* se constitue et donne son sens intellectuel à *l'espace public* requis par le régime républicain ». (p. 14) Finalement, pour Condorcet, l'école primaire devrait enseigner les savoirs élémentaires car ceux-ci

ménagent l'égalité mais aussi la diversité des talents et des esprits sans verser dans l'obscurantisme ni l'égalitarisme. Par cette instruction élémentaire, chacun en sait suffisamment pour ne dépendre que de soi tout en acceptant l'autorité rationnelle et avisée des plus savants, et ce, dans le sentiment d'une commune humanité et d'un respect des droits naturels. (p. 24)

Ainsi, au début du XIX^e siècle, une question fondamentale est posée : doit-on enseigner à tous les mêmes savoirs ? Et par conséquent, y a-t-il des savoirs essentiels que l'Instruction publique devrait dispenser à tous les élèves ? La question reste toujours d'actualité (socle commun de compétences en France, nouveaux plans d'études en Suisse, etc).

Un idéal pestalozzien... retrouver l'originel !

Ce désir d'égalité des démocrates révolutionnaires s'inscrit dans les débats des Lumières et anime notamment le monde étudiant que Pestalozzi côtoie lorsqu'il entre en 1763 à dix-sept ans au Carolinum de Zurich pour y faire ses humanités. Comme le montre Tröhler (2016), le canton de Zurich vit à la même époque une période d'expansion économique et de prospérité commerciale. Les marchands de la ville font de plus en plus appel à la main-d'œuvre des campagnes notamment pour filer et tisser la matière première destinée à la commercialisation. Lessor de l'industrie textile et les salaires qui en découlent encouragent les paysans à transformer leur exploitation en atelier et à se mettre au service des riches commerçants zurichois. Ces derniers s'enrichissent et rendent visible leur opulence à grand déploiement de luxe. Cette mutation économique creuse encore les inégalités. Certains craignent l'affaiblissement de l'État miné par le capitalisme et la corruption. Souffle alors sur la ville, l'idée d'un retour à une république vertueuse pour contrer ces dérives. Élèves de Johann Jacob Bodmer (1698-1783), Pestalozzi et ses camarades, confrontés à l'enseignement socratique de ce professeur d'histoire suisse, apprennent à développer l'art de la critique en analysant l'ordre existant qu'il soit politique, religieux ou économique.

Bodmer...

...considérerait que la génération des pères de ses étudiants était corrompue, ayant été exposée aux passions pour la richesse et la célébrité, et il tenait à éduquer une nouvelle génération de héros républicains déterminés, qui une fois aux postes à responsabilités politiques, ramèneraient la ville de Zurich à la gloire républicaine. (Tröhler, 2016, p. 31)

Le professeur encourage ses disciples à commenter « Rousseau, Montesquieu, Machiavel, Christian Wolff, mais aussi Tite-Live, Salluste, Cicéron. Libre cours est laissé à la discussion la plus ouverte sur tous les sujets, des plus théoriques aux plus concrets ». (Soëtard, 1981, p. 23)

La fleur de notre jeunesse, sans en excepter Lavater, se nourrissait de rêves. Nous ne voulions vivre que pour l'indépendance, la bienfaisance, le sacrifice et l'amour de la patrie ; mais pour y parvenir, il nous manquait le développement des pouvoirs pratiques. L'esprit de cet enseignement nous portait à mépriser tous les moyens extérieurs : la richesse, l'honneur et la considération. On nous apprenait à croire qu'à force d'économiser et de restreindre ses besoins, on peut se passer de tous les avantages ordinaires de la vie bourgeoise. On nous berçait d'un songe, à savoir : la possibilité de jouir de l'indépendance et du bonheur domestique, sans avoir les forces et les moyens d'acquérir et de maintenir la position qui les donne. Ces rêves nous dominaient d'autant mieux qu'ils faisaient appel aux meilleurs sentiments de nos âmes en nous poussant à réagir contre l'affaiblissement de l'ancien esprit suisse, de cet esprit de simplicité, de dignité et de fidélité, qui avait fait la gloire de notre patrie et qui alors déjà disparaissait peu à peu de nos moeurs.

(Pestalozzi, cité par de Guimps, pp. 13-14)

Sa prise de conscience de certaines valeurs, l'excitation de lutter contre les injustices et une forte détermination républicaine vont naître chez Pestalozzi au moment où il fréquente assidument

la *Moralisch-politische und historische Gesellschaft*. Ces « Fils de Sparte », groupe de jeunes étudiants radicaux se donnant pour missions d'améliorer leur formation en choisissant les textes qu'ils voulaient étudier. Peu à peu leurs débats exaltés les poussent à intervenir pour lutter contre ce qu'ils considèrent comme le futur déclin de Zurich. Si les actions de ces « Patriotes » comme ils aiment à se désigner, agitent et courroucent déjà leur ville, ceux-ci bouillonnent d'envie de changements. Ils placent au cœur de leurs préoccupations l'éducation. Vénéral et s'inspirant de Rousseau, ils réclament un retour à la simplicité originelle qui se concrétiserait par une vie simple, modeste et vertueuse. La dissolution de la *Moralisch-politische und historische Gesellschaft* en 1764, leur mouvement « Patriotes » mis à mal par les mesures de rétorsions prises par la ville entre 1766 et 1767 et leurs études terminées, la plupart des étudiants engagés se tournent vers leur vie active. Pestalozzi, lui, n'ayant pas achevé ses études, se décide à se former comme agriculteur avec la volonté de s'inspirer du projet de son cher *Émile* et de sa compagne Sophie qui envisageaient une réforme sociale par l'agriculture. Après s'être marié, il s'installe au Neuhof et tente d'y développer une ferme modèle. Ce retour à la terre, si cher aux principes rousseauistes, ne suffit pas à Pestalozzi. Un autre idéal le taraude : mettre en acte une éducation permettant en chaque homme de développer son humanité, car « l'effondrement moral, spirituel et social du continent est tel que son salut n'est possible que par l'éducation, que par la formation à l'humanité, que par la formation humaine ! ». (Pestalozzi, 1815/2012, p. 169)

En y accueillant les enfants pauvres de la région, il peut à la fois les instruire, les éduquer, les former professionnellement et tendre à l'idéal de forger en eux cette humanité vertueuse. Il leur offre ainsi une forme d'instruction élémentaire tant vantée par Condorcet. Celle qui permet à tout un chacun de devenir auto-

nome, capable d'exercer ses droits et ses devoirs et conscient du rôle à jouer dans une société en pleine évolution et... en pleine révolution. Finalement, celle qui réduit les inégalités puisqu'elle libère de la domination d'autrui.

*Marie Jean Antoine Caritat, marquis de **Condorcet** (1743-1794) savant et homme politique français. Député à l'Assemblée législative (1791) puis à la Convention (1792), il présenta un plan grandiose d'instruction publique. Accusé comme Girondin, il se cacha durant huit mois composant *l'Esquisse d'un tableau historique de l'esprit humain*; arrêté, il s'empoisonna.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964).
Les Héritiers. Paris : Éditions de Minuit.

Buisson, F. (1911).
Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.
Paris : Hachette. Consulté en ligne le 25 juillet 2018 sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3437>

Christen, C. & Fayolle, C. (2017).
Introduction. Écoles du peuple, écoles des pauvres ?, *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 55, 15-26.

Condorcet (1791/1994).
Cinq Mémoires sur l'instruction publique.
Paris : Garnier Flammarion.

Coutel, C. (1995). Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 15, 7-30.

Destutt de Tracy, A. (an IX, 1801).
Observations sur le système actuel d'instruction publique.
Paris : Chez la Ve Panckoucke.

Dubet, F. (2004).
L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?
Paris : Seuil.

Dubet, F. (2011).
Égalité des places, égalité des chances.
Études, 1, (414), 31-41.

Duru-Bellat, M. (2002).
Les inégalités sociales à l'école.
Paris : PUF.

Le Chapelain, C. (2010).

L'Instruction publique de Condorcet. Progrès économique et réflexions sur la notion de capital humain, *Revue économique*, 61, 281-298.

Fellouzis G. & Charmillot, S. (2017, avril).
Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8, 1-12 Consulté en ligne le 25 juillet 2018 sur <http://social-changeswitzerland.ch/?p=1094>

Guimps, R. de (1874).
Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre.
Lausanne : G. Bridel.

Pestalozzi, J.-H. (1815/2012).
A l'innocence, à la gravité et... Considérations sur l'actualité.
Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

Soëtard, M. (1981).
Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827).
Berne : Peter Lang.

Tröhler, D. (2016). *Pestalozzi*.
Lausanne : Antipodes.

L'aspect sociologique pour commencer. « Lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant a déjà entrepris l'apprentissage de sa langue maternelle sous la forme orale ; il est capable de s'exprimer, de se faire comprendre, mais la qualité, la richesse et la diversité de cet apprentissage sont étroitement liées au milieu social ambiant. (...) Le rôle de l'école, surtout dans ses petits degrés, n'est pas d'accentuer mais de compenser les inévitables inégalités scolaires qui en résulteront. L'intention affichée est de reconnaître le rythme de développement de chacun, de ne pas freiner l'élément dynamique ni de pénaliser l'élément en difficulté. Ce que les enfants auront en commun, c'est leur différence. »

Tribune Le Matin, vendredi 2 octobre 1981, p. 6 à propos de l'enseignement renouvelé du français

La véritable question pour nous n'était donc pas de savoir si l'on veut ou ne veut pas une instruction plus forte, mais pour *quand* et pour *qui* on la veut. Est-ce seulement pour un avenir plus ou moins éloigné ou déjà pour la génération qui peuple actuellement nos écoles ? Est-ce pour tout le canton ou pour la partie riche du canton ? Là est le nœud de l'affaire et il est tout entier dans le minimum du traitement. Le grand conseil l'a compris ; il s'est fait un honneur infini aux yeux des hommes pensans, il a honoré la législature présente et la session d'automne de 1833 aux yeux des générations futures en décrétant une réforme *prompte* de l'instruction générale des citoyens vaudois.

Nouvelliste vaudois,
n°1, vendredi 3 janvier
1834, p. 2

C'E n'est pas un Problème, si les Homes, indépendamment de l'Etat de Société, naissent égaux ; c'est une vérité de fait, que l'Orgueil le plus excessif ne sauroit se dissimuler. Même origine, même foiblesse, mêmes besoins, mêmes desirs. Le Corps de tous les Homes est à peu près semblable ; on voit bien qu'ils ont le même Auteur & qu'ils sont Frères. Il semble que la différence devroit être plus grande du côté de l'Esprit, & que les uns ont, à cet égard, quelque supériorité sur les autres : Mais cette différence qui se fait sentir dans l'état de Société, parce que les uns ont plus d'éducation que les autres, n'est presque pas remarquable dans l'état de pure Nature. Ce sont les mêmes organes & les mêmes facultés, qui ne se développent que très lentement, & à mesure que la variété des Objets les frappent successivement.

Journal Helvétique ou recueil de pièces fugitives de littérature choisie, mars 1751, Neuchâtel, p. 211

Pourquoi ne pas admettre également comme le dit M. Pronier, que tous ne partent pas du même pied, que s'il y a des êtres qui naissent avec une cuillère d'or dans la bouche, d'autres n'en ont qu'une de plomb et que les premiers, malgré l'instruction obligatoire auront beau être des fruits secs, sans énergie et sans volonté pratique, en vertu de leur naissance, ils commèderont aux seconds, et jouiront des résultats de l'instruction et de l'énergie de ceux-ci ?

Et nous assistons impassible à la lutte de ces différentes opinions, quand il faudrait agir !

Le Grütli, n°23 du 9
juin 1906, p. 2

4 | Accès aux savoirs : le même pour tous ?

« Touchons la main du Malais et du Mongol ; touchons la main du nègre ; touchons la main du pauvre et du lépreux. Tous ensemble, unissant nos biens et nos maux dans une immense et sincère fraternité, allons à Dieu, notre premier Père ».

Henri Lacordaire(1802-1861), 51^{ème} Conférence à Notre-Dame.

Aujourd'hui, il est reconnu que l'accès à l'éducation est l'un des éléments importants voire stratégiques des aspects multidimensionnels de la pauvreté. En effet, « la non-scolarisation des enfants et l'échec scolaire sont constitutifs de l'une des dimensions de l'état de pauvreté, et les situations concrètes montrent que les enfants les plus pauvres matériellement sont également les moins susceptibles de bénéficier des acquisitions scolaires, ce qui souligne l'importance de la dimension périscolaire des politiques publiques de lutte contre la pauvreté et du ciblage social des politiques éducatives. »

(Henaff, Lange & Martin, 2009, p. 188).

Suite →



Le constat est flagrant: les inégalités sociales des élèves ont un impact sur leur réussite scolaire. Or, dans les sociétés démocratiques actuelles qui défendent le principe d'égalité, ces inégalités sociales ne peuvent plus être perçues comme fatales et deviennent intolérables. Cependant, certaines d'entre elles «pourront apparaître légitimes dès lors qu'elles ne sont pas perçues comme découlant des structures de la société mais des seuls talents et efforts d'individus placés au départ dans des conditions d'égalité des chances». (Duru-Bellat, 2015, p.4)

Des inégalités de toutes natures

Le statut social devrait donc se mériter au cours de la scolarité et de la formation. Tout se passerait au mieux, si de nombreux facteurs n'impactaient pas les parcours scolaires des élèves de diverses provenances sociales: **l'idéologie innéiste** qui avance que chaque enfant est porteur de dons naturels différents à la naissance; les effets liés à **l'établissement** (son climat, sa gestion, etc.), **les effets «maître»** (leurs représentations de la réussite scolaire et de la méritocratie, leur vision de l'éducabilité, leur posture, leurs pratiques, etc.), **la norme** véhiculée à l'école (niveau des attentes, programme enseigné, niveau langagier et lexical en usage, etc.), etc. Bien que les travaux du sociologue suisse Roger Girod aient démontré que le statut social n'est pas dans une relation stricte et dépendante avec le niveau scolaire atteint, il n'en demeure pas moins que celui-ci est le facteur qui semble le plus déterminant pour expliquer le salaire et la position sociale que le jeune obtiendra à la fin de sa formation. Se cumulant avec d'autres formes d'inégalités (logement, santé, alimentation, etc.), les inégalités à l'école, une fois analysées, mettent en évidence des processus qui fondent et reproduisent des inégalités sociales. L'accès aux

savoirs n'est donc pas le même pour tous encore aujourd'hui bien que, comme le montrent [Thélot et Vallet \(2000\)](#), les inégalités sociales devant l'école se sont réduites depuis le XX^e siècle. En effet, l'instruction est devenue gratuite et obligatoire, l'enseignement secondaire s'est généralisé progressivement et enfin, les formations supérieures et universitaires sont plus accessibles. Ce double processus de massification de l'enseignement et de démocratisation de la formation s'accompagnent au fil du siècle de «la mutation de la structure sociale, l'allongement général de la scolarisation, et de la modification du lien entre milieu d'origine et diplôme». (Thélot & Vallet, 2000, p. 3) Ainsi,

la durée moyenne de scolarisation (y compris préélémentaire) est de 19 ans, et le rôle structurant de l'école, sa fonction de creuset pour toute une génération se sont de faits accrus. D'où un intérêt, accru lui aussi, pour les inégalités devant le système scolaire, inégalités de toutes natures, et, en particulier, géographiques, entre garçons et filles, entre classes sociales. Réussir l'école de masse, confier à l'école, jusqu'à l'excès, la plupart des fonctions de formation, d'éducation et de socialisation supposent que les inégalités devant l'école ne soient pas trop grandes. (p. 4)

Participer à la vie publique

Si les chercheurs actuels envisagent également l'éducation comme un moyen de réduire les écarts sociaux et de lutter contre la pauvreté, la mise en évidence de la relation instruction – statut social n'est pas nouvelle. Lorsque l'ingénieur en chef de la ville de Paris, journaliste et fervent démocrate, [Louis Pierre Dufourny de Villiers \(1739-1796\)](#) rédige le cahier de doléances sous le titre de *Cahiers du quatrième ordre celui des pauvres journaliers, des Infirmes, des Indigens, etc.* (25 avril 1789) destiné aux États Généraux,

il souhaite mettre en évidence que les pauvres n'ont pas droit à la parole alors même que les divers représentants du Tiers-État, de la Noblesse et du Clergé délibèrent sur l'avenir de la Nation française. S'il dénonce la non représentativité politique des pauvres lors de ces assemblées, il attire également l'attention de ses collègues sur le fait que ceux-ci sont souvent assimilés à « des hommes sans mœurs et sans foi, corrompus par principe, des êtres dégradés » (p. 12) alors même que c'est grâce à leurs bras et à leur travail que certains s'enrichissent et que le commerce et l'économie de la France peuvent se développer.

Outre des mesures économiques et sociales (impôts proportionnels à la richesse, soutien aux pauvres, baisse du prix du pain, etc.). Il est encore un objet bien important pour la félicité générale & pour celle du Peuple en particulier, il propose également de former et d'instruire la population pauvre : c'est l'éducation populaire. Non seulement cette éducation chrétienne aussi imparfaite qu'importante, aussi incomplète que mal administrée ; mais cette éducation nationale qui, d'un homme rendu Chrétien par la plus pure morale, fait un Citoyen, un Patriote ; c'est cette application des principes de la morale chrétienne aux devoirs de la Société, qui seule peut faire des Lois justes, & qui seule peut les faire respecter ; & c'est de ce respect seul, & non de l'abus des forces militaires, que peuvent résulter l'amour pour la Nation, comme première source des Loix, [...]

(Dufourny de Villiers, 1789, p. 17)

Les actions caritatives privées ne suffisent plus aux yeux de cet auteur ; c'est désormais à l'État de pallier le manque de ressources financières, de logement, de nourriture en institutionnalisant la charité. Sa plaidoirie se poursuit en demandant que les pauvres puissent

être convenablement instruits afin de leur permettre de participer à la vie publique et politique. L'école devrait ainsi être émancipatrice en offrant à chacun une place dans la société. Elle ne le sera effectivement que dans le dernier quart du XIX^e siècle lorsque l'Instruction publique obligatoire sera totalement gratuite (matériel scolaire y compris), car « la scolarisation peut être portée au crédit de la démocratie lorsqu'elle se généralise jusqu'à devenir une norme universelle ». (Jacquet-Francillon, 2010, p. 61)

Les propos de Dufourny de Villiers font d'ores et déjà à l'époque, le lien entre « pauvreté » et « instruction » et même s'il n'envisage pas la scolarisation comme un moyen de lutter contre la misère, cent ans avant le Père Joseph Wresinski (1917-1988) (fondateur en 1957 du Mouvement ATD Quart Monde qui a lutté contre l'illettrisme), il veut redonner une certaine dignité à la population pauvre.

Quels savoirs pour quels publics ?

Si Dufourny de Villiers propose quelques mois avant Condorcet ou Talleyrand une instruction pour tous prise en charge par l'État, il préconise cependant une éducation populaire. Comme la pauvreté est un état qui marginalise l'individu, l'éducation doit lui permettre d'être malgré tout un citoyen à part entière. La question se pose alors. De

quels savoirs le peuple a-t-il réellement besoin ? Faut-il dispenser des savoirs qui lui procureront les moyens d'améliorer son sort avec le risque d'aiguiser certaines aspirations qu'il ne pourrait réaliser ; ou faut-il dispenser une « éducation véritable, une éduca-

tion qui embrasse tout l'homme et le forme à l'état social car pour une futile instruction, qui devient, selon les circonstances, un bien ou un mal, ce n'est pas plus une éducation que l'académie n'est une société» ? (La Mennais, article du *Conservateur*, tome I, p. 145 cité par Prost, 1968, p. 169)

Ainsi, l'Instruction publique doit avant tout dispenser les connaissances qui permettent à chaque individu d'exercer son rôle de citoyen avant tout.

Pour Condorcet, l'école primaire destinée à tous doit enseigner à lire, à écrire en y ajoutant quelques notions grammaticales, à connaître les règles de l'arithmétique et les méthodes simples pour mesurer et toiser, à maîtriser certains procédés d'agriculture, à être au fait des formes de productions et à respecter la morale et les règles de conduite qui en découlent. (Condorcet, 1792):

Ces diverses instructions seront distribuées en quatre cours, dont chacun doit occuper une année les enfants d'une capacité commune. Ce terme de quatre ans, qui permet une division commode pour une école où l'on peut placer qu'un seul maître, répond aussi assez exactement à l'espace de temps qui, pour les enfants des familles les plus pauvres, s'écoule entre l'époque où ils commencent à être capables d'apprendre, et celle où ils peuvent être employés à un travail utile, assujettis à un apprentissage régulier. (p. 184)

Condorcet envisage les écoles secondaires pour les «enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail». (p. 187) Dans ces établissements, il préconise la plurimagistralité et propose d'y enseigner «quelques notions de mathématiques, d'histoire naturelle et de chimie, nécessaires aux arts; des développements plus étendus des principes de la morale et de la science sociale; des leçons

élémentaires de commerce». (p. 187) Dans ce qui précède, nous constatons que finalement le degré d'instruction va dépendre des moyens des parents. Si ceux-ci peuvent se passer du travail de leurs enfants, leur instruction peut être plus étendue.

Donc pour les élèves de bas niveau social, il s'agit de leur enseigner les rudiments ou les éléments utiles à leur condition. Condorcet conclut en affirmant: «Placez à côté des hommes les plus simples une instruction agréable et facile, surtout une instruction utile, et ils en profiteront». (p. 186)

Pestalozzi et ses «*Armenschulen*»

En fondant ses *Armenschulen*, Pestalozzi serait à la source à laquelle pratiquement tous les théoriciens et praticiens de l'éducation populaire vont puiser». (Soëtard, 1987, p. 23) Or, comment a-t-il envisagé cet enseignement pour les pauvres quelques années avant que Condorcet émette ses propres propositions sur l'Instruction publique ?

Lorsqu'il s'établit au *Neuhof* en 1771, c'est une époque où «la question d'un revenu assuré pour les familles devient cruciale, des conditions météorologiques catastrophiques dans toute l'Europe ayant réduit nombre de fermiers à un niveau de vie à peine suffisant». (Tröhler, 2016, p. 41) L'état de l'instruction varie d'une région à l'autre; «à Zurich même, le conseil déplorait mollement la fréquentation négligée de beaucoup d'écoles». (Von Müller, 1846, p. 40) Les philanthropes créent alors des sociétés se donnant pour mission d'aider les familles pauvres et soutenir l'éducation de leurs enfants. Par exemple ils fondent déjà en 1726 une École de charité à Lausanne. «On entrevit que les intérêts sociaux recouvrent des intérêts humains, et l'on dirigea des regards plus attentifs vers l'intelligence des peuples et le progrès

d'une instruction raisonnable». (Von Müller, 1846, p. 44)

Père et instituteur...

Habité par cette mouance, Pestalozzi souhaite ouvrir au *Neuhof* en 1775 cette école destinée aux pauvres et aux orphelins qui est son premier pas en tant qu'éducateur et qui plus tard, lui fera acquérir sa réputation.

En faisant cette expérience, Pestalozzi ne bornait pas ses vues à la fondation isolée d'un simple établissement de charité privée, il voulait plus; il voulait effectuer une réforme dans l'éducation populaire de la Suisse, et comme il savait qu'il appellerait difficilement l'attention des nombreux gouvernements de ce pays sur un objet si important, il voulait mettre en évidence aux yeux de toute la population, non pas comment l'État peut pourvoir aux besoins des pauvres et les améliorer, mais bien comment on pouvait rendre ces classes capables d'atteindre elles-mêmes ce double but; il voulait en outre établir en fait qu'en prenant le mal à sa racine on trouvait sous sa main un remède fort aisé et infaillible, et il désirait présenter à l'appui de ses arguments un établissement tout fondé qui ne permit à personne de le contredire, de le confondre ou de lui résister.

(Pompée, 1850, p. 50)

Après avoir recueilli les enfants abandonnés, mendiants, vagabonds ou ceux qui appartenaient aux familles les plus miséreuses de la région, il endosse le rôle de père et d'instituteur. Fort du principe que «ce n'est pas la technique ni le livre, mais la vie qui est le fondement de l'éducation et de l'enseignement», (Pestalozzi, 1819/1820, cité par Soëtard, 1984, p. 4) Pestalozzi décide d'accueillir une cinquantaine d'enfants indigents de la région pour leur fournir un gîte et une instruction. Il veut ainsi mettre la théorie en pratique en

se lançant dans l'expérimentation éducative. Comme le dit Soëtard (1994, p. 38), il désire «donner des mains à la grande idée de l'*Émile*». Il souhaite à la fois préparer les enfants pauvres à leurs futures activités professionnelle et «les instruire et purifier leurs affections morales, qu'il voyait dépravées par les plus basses inclinations». (Pompée, 1850, p. 29)

Dès qu'il eut échangé les hailons de ces malheureux contre des vêtements propres et chauds, Pestalozzi leur confia divers travaux, soit dans les champs quand le beau temps le permettait, soit dans les bâtiments d'exploitation où il les mutait aux différents emplois de l'économie agricole ou domestique.
(p. 29)

L'origine de la Méthode

Allier éducation et travail n'est pas innovant et s'inscrit dans la tradition piétiste et dans le sillage des expériences faites à l'institut d'Auguste-Hermann Francke à Halle. Cependant, il conçoit un programme pour dispenser à l'enfant «les connaissances préalables suffisantes pour lui faciliter le progrès ultérieur de sa culture individuelle» (Pestalozzi, 1799/1985, p. 52). Il faut non seulement enseigner aux élèves à lire et à écrire, mais il faut également leur apprendre à réfléchir. Pour ce faire, «la méthode tend à rassembler tous les moyens élémentaires à l'aide desquels les forces de l'esprit humain peuvent être développées de la manière la plus naturelle». (Chavannes, 1805, p. 11) Ainsi,

la base de son instruction élémentaire est l'INTUITION, qu'il regarde comme le fondement général de nos connaissances, et le moyen le plus

propre à développer les forces de l'esprit humain de la manière la plus naturelle. Il cherche à former le jugement de l'enfant en parlant à ses yeux. [...]. Pestalozzi marche d'un pas toujours proportionné aux forces intellectuelles de ses élèves. La MÉTHODE part des notions les plus simples et les plus intelligibles. (pp.5-6)

Il décline sa méthode sur trois capacités des élèves qu'il juge fondamentales. Celle d'observer qu'il nomme « la forme », celle de se représenter qu'il appelle « le nombre » et celle de désigner qu'il résume par « le langage ». Ce n'est pas par la lecture, l'écriture et le comptage, considérés habituellement à l'époque comme les premières étapes de l'enseignement qu'il pratique, mais il demande en premier lieu à ses élèves de parler, sentir, compter. Cette « perception sensible » ou « Anschauung » est au fondement de la méthode élémentaire de Pestalozzi. Cependant, celui-ci ajoute

Prenons par exemple le paysan: il n'a besoin de la science du langage, des nombres et des formes que dans la mesure où elle le mettrait à même d'en tirer avec succès les moyens de se créer une solide prospérité rurale, Sans doute doit-il disposer de la connaissance, et même d'une connaissance exacte, du langage, afin de pouvoir parler avec clarté et propriété de tout ce qu'il doit savoir de son état. (Pestalozzi, 1947, p. 178)

La capacité d'abstraction doit par contre s'enseigner aux « hautes classes » et à « tous les particuliers auxquels la condition, le rang ou l'aisance matérielle permet de consacrer leur temps et leurs forces à l'obtention d'une formation scientifique supérieure ». (p. 179)

Espérant à tort que le travail fourni dans sa colonie agricole pourrait faire vivre tous ses résidents, Pestalozzi se

voit contraint de diversifier ses activités. Il installe alors un atelier de filage et tissage du coton et accueille 22 enfants en 1776, il en aura 15 de plus en 1778.

Qu'il soit possible de relier très tôt l'industrie avec des vues éducatives, c'est indéniable ; on voit dès le plus jeune âge des enfants des villes coudre, tricoter, broder, et des enfants de la campagne tisser le coton. Leur rentabilité pour l'industrie commence à six ans, et elle va jusqu'à dix-huit. Cette capacité de gagner sa vie devrait être utilisée dans l'éducation des pauvres aussi tôt, aussi pleinement qu'il est possible de la relier avec des principes d'éducation raisonnables. (Pestalozzi, *Lettres à N. E. Tschärner*, PSW 1, 142-163)

Ceux-ci côtoient des tisserands, des fileuses, des ouvriers agricoles qui l'assistent pour former les élèves au travaux manuels alors que lui se charge de la lecture, l'écriture et le calcul qu'il enseigne alors que ses ouailles travaillent.

Pestalozzi installe des petits métiers à tisser et organise divers travaux manuels. Pendant ce travail, il parle aux enfants, les exerce à penser et à exprimer des idées claires. Même pour le tissage, il demande aux enfants de s'exprimer de façon juste et correcte. Il leur fait faire des calculs de tête, il explique la Bible et les enfants en récitent des passages pour exercer leur mémoire. (Cornaz-Besson, 1987, p. 33)

Pestalozzi vit comme un pauvre parmi les pauvres mais ses affaires pécuniaires ne s'arrangent pas au fil du temps avec les mauvaises récoltes et le peu de soutien qu'il obtient des autorités. Il se voit contraint de liquider ses affaires en 1780.

Clendy enfin !

Cette première expérience malheureuse laissera à Pestalozzi toute sa vie un goût d'inachevé. Ce n'est ni à Stans, ni à Berthoud, ni même à Yverdon qu'il pourra réellement mettre en œuvre et éprouver réellement son « Armenschule » idéale. Lorsqu'il reçoit de l'argent en 1818, il saisit cette opportunité financière pour ouvrir en septembre dans le hameau de Clendy, proche d'Yverdon un nouvel institut pour les pauvres.

Douze enfants arrivèrent, qui bientôt furent trente. Ils s'y sentaient à l'aise entourés qu'ils étaient de soins attentifs et ils bénéficiaient là d'un excellent enseignement. On les voyait travailler au jardin ou aux champs et jouer librement à l'heure des récréation. Comme ils appartenaient à tous les milieux et se trouvaient à des degrés d'instruction divers, Pestalozzi, ainsi qu'il l'avait déjà fait à Stans, demanda aux plus avancés de s'intéresser à ceux qui ne pouvaient que difficilement suivre les leçons. L'asile accueillait garçons et filles; il y régnait un bon esprit et la vie s'y écoulait comme en famille. Le fondateur exultait :
- J'étais heureux, je me sentais là indiciblement heureux!

(Aeppli, 1946, p.194)



« Si donc c'est (aux pauvres) qu'appartient le ciel qui est le royaume de Dieu dans l'éternité, c'est à eux aussi qu'appartient l'Église qui est le royaume de Dieu dans le Temps ».

*Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704),
Sermons, Sur l'éminente dignité
des pauvres dans l'Église*

BIBLIOGRAPHIE

Aeppli, E. (1946). *Pestalozzi au service du peuple*. Genève : Labor et Fides.

Chavannes, D. A. (1805). *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi*. Vevey : Loertscher et Fils.

Condorcet (1792/1982). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique. Présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité de l'Instruction Publique, les 20 et 21 avril 1792. In B. Baczkó, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* (pp. 181-261). Paris : Garnier Frères.

Cornaz-Besson, J. (1987, 2e éd.). *Qui êtes-vous Monsieur Pestalozzi ?* Yverdon : Éditions de la Thièle.

Dufourny de Villiers, L.-P. (1789/1967). *Cahiers du quatrième ordre celui des pauvres journaliers, des Infirmes, des Indigents, etc., L'ordre sacré des infortunés ou Correspondance Philanthropique entre les Infortunés, les Hommes sensibles, et les États Généraux : pour suppléer au droit de députer directement aux États, qui appartient à tout français, mais dont cet Ordre ne jouit pas encore, N°1, 25 avril 1789*. Reproduits à Milan chez Galli Thierry & C.; Paris : EDHIS, Éditions d'Histoire Sociale.

Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.

Jaquet-Francillon, F. (2010). Le peuple à l'école. In F. Jaquet-Francillon, R. D'Enfert & L. Loeffel, *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*, (pp. 61-67). Paris : Retz.

Henaff, N., Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue Française de Socio-Économie*, 3, 187-194.

Müller, J. von. (1846). *Histoire de la Confédération suisse. Traduction par MM. Charles Monnard et Louis Vulliemin*. Paris/Genève : Th. Ballimore/Ab. Cherbuliez et Cie.

Pestalozzi, J. H. (1819/1820). *Lienhard*

und Gertrud. Dritte Auflage. Stuttgart und Lübingen : J. G. Gatta'schen Buchhandlung.

Pestalozzi, J. H. (1799/1985). *Lettre de Stans (traduction et introduction de M. Soëtard)*. Yverdon-les-Bains : CDRPY.

Pestalozzi, J.-H. (1826/1947). *Le chant du cygne suivi de Mes destinées*. Neuchâtel : Éditions de la Baconnière.

Pompée, P. P. (1850). *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi*. Paris : Perrotin.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : Armand Colin.

Soëtard, M. (1984). Clendy ou le retour à la source. *Bulletin d'information du centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon-les-Bains*, pp. 2-7. Yverdon-les-Bains : CDRPY.

Soëtard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. In J. Houssaye, *Quinze pédagogues, Leur influence aujourd'hui*, pp. 37-50. Paris : Armand Colin.

Thélot, C. & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique*, 334, 3-22.

Tröhler, D. (2016). *Pestalozzi*. Lausanne : Antipodes.

« A sa place, ils iraient aussi chez le marchand de vins, car un ventre de misérable a plus besoin d'illusion que de pain ».
Georges Bernanos, Journal d'un curé de campagne.



Donner de l'éducation à des hommes qui doivent être condamnés à la pauvreté c'est les rendre rétifs; fonder des institutions politiques d'après lesquelles des hommes sont théoriquement égaux sur la plus choquante des inégalités sociales, c'est vouloir faire tenir une pyramide sur son sommet. HENRY GEORGE.

Le Grütli, 22 juin 1900, p.3

Mon fils, il m'a fait la grace de profiter des bons exemples de mon père; à ton tour, suis les miens; songe qu'une honnête pauvreté est préférable à tout ce que le monde peut estimer. Sur tout, je te le recommande expressément, ne vas point quitter le village, pour aller demeurer à la ville; on dit qu'il n'y a là ni probité, ni religion. Mon cher enfant, aime toujours bien Dieu & ta mère; je te le répète: elle n'a plus que tes deux bras pour se procurer quelque subsistance....

Nouveau Journal Helvétique, janvier 1775, p. 88.

» Aujourd'hui, comme du passé, on s'imagine que le paupérisme qui s'accroît est une conséquence absolue de l'usage abusif des liqueurs fortes. Mais cela n'est pas vrai; c'est bien plutôt leur usage immodéré qui est la conséquence de la pauvreté, de la mauvaise éducation des enfants, de ce que les liens de la famille se rompent, etc., etc.

Nouveliste Vaudois, samedi 9 avril 1864, p. 1

On peut remédier partiellement à cet état de choses et rétablir de meilleures relations entre les parents et l'école en luttant énergiquement contre les abus qui existent. C'est ici surtout que les commissions d'école peuvent rendre des services signalés à la cause de l'instruction populaire. La presse, amie de l'école, peut aussi faire beaucoup de bien en repoussant les attaques injustes dont cette institution est l'objet et en relevant les services qu'elle rend au peuple. L'organisation de l'école et les programmes doivent, autant que possible, répondre aux vues des populations. Les moyens d'enseignement gagneraient à être simplifiés; par contre, on ne peut recommander de faire disparaître l'une ou l'autre branche du programme. Les dépenses directes des parents pour l'école peuvent être diminuées. L'Etat devrait fournir gratuitement les moyens d'enseignement. Il faudrait aussi pouvoir procurer aux enfants pauvres des aliments et des vêtements.

L'Éducateur, n°1, du 1^{er} janvier 1885, p. 11

5 | Parents et école : partenaires ou adversaires ?

« Quand on n'a pas d'argent à offrir aux pauvres, il vaut mieux se taire. Quand on leur parle d'autre chose que d'argent, on les trompe, on ment, presque toujours. Les riches c'est facile à amuser rien qu'avec des glaces par exemple, pour qu'ils s'y contemplent, puisqu'il n'y a rien de mieux au monde à regarder que les riches ».

Louis Ferdinand Céline (1894-1961), *Voyage au bout de la nuit*.

Alors qu'aujourd'hui l'Instruction publique est un droit généralisé dans la population qu'en était-il des relations entre les parents et les éducateurs dès l'époque de Pestalozzi alors même que l'école n'était ni obligatoire, ni gratuite ? Comment parents et enseignants interagissaient-ils ou du moins comment l'espace familial était-il en contact avec l'espace scolaire au début du XIX^e siècle ?

Suite →





Ces dernières années, en Europe, les politiques éducatives promeuvent le renforcement des relations positives entre les parents et les différents acteurs de l'école en vue d'améliorer la co-éducation des élèves. Le but est avant tout d'instaurer une collaboration effective et constructive entre les responsables des établissements scolaires, les autres professionnels concernés (logopédistes, psychologues, médecins scolaires, etc.) et les parents. Dans l'idéal, il s'agirait de fonder de vrais partenariats et d'inciter les diverses parties à créer de véritables communautés apprenantes. Or, les représentations et les conceptions éducatives des divers acteurs sont-elles complémentaires? N'y a-t-il pas des divergences de vues dans leurs attentes respectives? Les éducateurs professionnels que sont les enseignants et les éducateurs engagés que sont les parents ont-ils eu les mêmes buts, les mêmes possibilités d'instruire et d'éduquer? Cette volonté politique et éducative clairement exprimée actuellement de favoriser la proximité entre les acteurs et l'institution scolaire questionne la nature même des liens qui se tissent et leur contexte.

L'enfance : une place à conquérir...

Comme l'a montré [Philippe Ariès \(1975\)](#), les XVII^e et XVIII^e siècles sont marqués par les prémices d'une évolution quant au sentiment de l'enfance. L'auteur postule que sous l'influence moralisante de l'Église et de l'État, un nouveau modèle familial se dégage en apportant une attention nouvelle à l'enfant. Bien que les médiévistes tendent à prouver depuis quelques années qu'une

sensibilité spécifique à l'égard de l'enfant existe d'ores et déjà au Moyen-Âge, ils s'accordent à dire que l'image de l'attachement à l'enfant véhiculée à cette époque et pour les siècles suivants est assez négative. Les hommes d'Église voient en l'enfance un âge privé de raison et donc incapable d'accéder à la parole divine malgré la pratique du baptême qui a pour but de laver le péché originel dont le nourrisson est porteur et de repousser le Diable qui veut s'accaparer de sa petite personne. Le Concile de Trente (1545-1563) préconise un baptême dès la naissance car la mortalité infantile fait alors d'énormes ravages. Celle-ci est la conséquence de plusieurs facteurs : manque d'attention des parents pour leurs bébés, absence d'hygiène, sages-femmes peu ou pas formées, infanticides ou étouffements involontaires du nourrisson, maladies, etc. De plus, les grossesses sont nombreuses et les accouchements redoutés. Il n'est pas rare qu'une femme donne naissance à plus de dix enfants. Pour les couches sociales de bas niveau, la vie est dure et la mort rode à chaque instant revêtant des formes diverses comme les épidémies, les famines, les accidents de travail, les maladies, les infections... qui n'épargnent ni les parents, ni leur progéniture. Si dans ces mêmes familles, le bambin grandit dans le foyer, dans les milieux favorisés et dans les centres urbains, il est coutume de confier l'enfant en bas-âge à une nourrice vivant à la campagne. Là encore, le manque d'hygiène et la malpropreté participent au taux élevé de mortalité. Les parents, souvent fatalistes et peu enclins à enrayer ces causes mortifères se montrent généralement résignés face au phénomène. Ils s'attachent peu à l'enfant qui est mis en nourrice jusqu'à l'âge de deux ans. A leur retour dans la famille, les enfants n'ont pas de statut spécifique ; ils sont sous la responsabilité des femmes qui attendent d'eux qu'ils les dérangent le moins possible durant

leurs travaux quotidiens. Ce deuxième âge passé, à sept ans, ils entrent dans le monde des adultes en aidant aux tâches domestiques. Filles et garçons sont alors séparés et se consacrent aux activités attribuées à leur futur rôle social. De fait, c'est plus la communauté, le quartier qui socialisent l'enfant et rares sont les familles populaires qui ont une fonction éducative.

...par la grâce de l'Église et des Lumières.

Cependant, la mère dispense parfois au sein de son foyer une éducation religieuse. Les historiens pointent un changement de mentalité entre 1640 et 1720. L'Église valorise peu à peu l'enfance à l'instar de certains éducateurs comme les Jésuites ou Jean-Baptiste de La Salle. Ces derniers créent des écoles et s'intéressent à l'éducation en proposant des méthodes pédagogiques tenant compte des spécificités de l'enfance et de la préadolescence. Une nouvelle dévotion pour l'enfant Jésus se développe en parallèle au sein de l'Église catholique valorisant la pureté de la prime enfance. Désormais, le bébé issu des classes supérieures devient objet d'attention, on le cajole, on le mignote, on le soigne... et on dispense à l'ainé une éducation adéquate en le confiant à un précepteur ou en le plaçant dans un collège.

« A partir du XVIII^e siècle, la philosophie des Lumières, qui exalte la raison et la nature et légitime la recherche du bonheur terrestre pour chacun, reprend notamment à son compte, en le laïcisant, le nouveau regard de l'Église sur l'enfance ». (Lebrun, 2006, p. 63)

Cette découverte de l'enfant s'accompagne de multiples publications sur l'éducation. *Emile ou de l'éducation* (1762) écrit par Jean-Jacques Rousseau est sans conteste le « roman pédagogique » le plus connu encore aujourd'hui. Il raconte l'éducation d'un orphelin

riche et noble, Émile, de sa naissance à son mariage. Les rôles des adultes (précepteurs, parents, etc.) décrits par Rousseau sont à contre-courant pour l'époque. Selon l'auteur, ils sont là pour protéger l'enfant qui n'est que bonté et pureté et, cela, dès la naissance. Il les encourage ainsi à respecter ses instincts naturels sans les contrarier, à l'aider à s'élever intellectuellement et physiquement pour devenir un adulte responsable de ses actes. Comme les ouvrages éducatifs de son temps, ce traité encourage les mères à allaiter les enfants, à relâcher les emmaillotements ; incite les parents à prendre soin de l'éducation de leur progéniture et souhaite la mise en œuvre de véritables formations pour les sages-femmes. Ce regard porté sur l'enfant en fait un être précieux dont tout adulte se doit de respecter les besoins propres. Le bambin devient le centre de toutes les attentions ; il reçoit une éducation adaptée et il est choyé dès sa naissance. A cette même époque, les historiens constatent également l'utilisation plus fréquente de moyens de contraception afin d'avoir notamment moins d'enfants et de pouvoir s'en occuper le mieux possible. Mais évidemment, cela va à l'encontre de l'idéologie de l'Église qui préconise la chasteté et qui ne tolère l'acte sexuel au sein du couple marié que comme seul but de la procréation !

Des modèles éducatifs en évolution...

Pour Gauthier et Tardif (2005, p. 13) « être éduqué, c'est avoir intériorisé les modèles établis de la culture dans laquelle on vit : modèle de comportement sexuel, modèle de propreté, modèle langagier, modèle lié aux diverses valeurs dominantes (performance, excellence, instruction, etc.) ». Dans l'histoire occidentale, les premiers modèles éducatifs se sont développés durant l'Antiquité et s'incarnent

dans le long processus de socialisation et de formation qui accompagne l'enfant sur le chemin de l'âge adulte. A la Renaissance, le schéma traditionnel et familial de la transmission des savoirs de père en fils est bouleversé par deux mouvements qui s'intensifient avec la Réforme et la Contre-Réforme. D'une part, l'apparition des collèges et leur multiplication externalisent l'éducation de la famille. Les enfants et les adolescents sont alors confiés à des éducateurs et pédagogues « professionnels » qui les instruisent et qui participent également à leur socialisation. D'autre part, avec l'invention de l'imprimerie et les progrès dans la production du papier, le mouvement d'alphabétisation s'accélère au cours du siècle suivant. Malgré ces changements significatifs, l'éducation s'inscrit dans la tradition, la religion et le respect de l'autorité paternelle. Le père reste la référence ; il détient une autorité charismatique et indiscutable au sein de la famille et cela, dans n'importe quelle couche sociale. Avec les Lumières et ce nouvel attachement porté par les parents à leurs enfants, notamment dans les couches aisées de la population, l'éducation et l'instruction sont prises en considération et revêtent une plus grande importance. Dès lors, l'enfant doit avoir sa propre place au sein de la famille. Il est envisagé ainsi comme un adulte en devenir dont le développement est dépendant des grandes personnes qui l'entourent. **Deux changements majeurs dans les conceptions éducatives** de l'époque sont à relever :

- L'enfance est un temps privilégié ; c'est celui de l'innocence qui est corrompue peu à peu par la société elle-même pervertie et par l'adulte qui l'asservit et le fait plier sous son autorité dominatrice.
- L'enfant a un développement qui lui est propre et la mission de l'éducation est d'en tenir compte en y accordant le soin et le temps nécessaires.

Dans l'esprit des Lumières, l'éducation prend une autre dimension : il ne s'agit plus uniquement de former le caractère d'un individu dans le respect d'une certaine tradition, mais il faut aussi forger les mœurs et les manières de ce futur citoyen du peuple ou de la nation à venir ; et cela ne peut se faire sans inculquer aux adultes en devenir que sont les enfants, une certaine morale et des connaissances. Ainsi, au XIX^e siècle, les États européens mettent en place des systèmes pour que l'enfant se mue progressivement en écolier (Hofstetter, 2012) et fondent alors l'Instruction publique.

Malgré ces évolutions des idées éducatives, les pratiques sont contrastées. En effet, cela paraît une évidence pour les couches aisées de la population de soutenir leurs enfants dans leur développement et leur fournir une éducation qui en respecte les étapes. Ainsi, elles leur offrent des espaces de vie sécurisants permettant le jeu ; des environnements propices au développement intellectuel, culturel, physique et porteurs d'épanouissement et de développement harmonieux.



...mais difficiles à mettre en œuvre.

Dans les couches sociales défavorisées, un enfant signifie une bouche à nourrir pendant les premières années de sa vie, puis s'il survit, des bras de plus pour travailler. En cette fin de XVIII^e siècle, le contexte social, économique et moral en Suisse est très difficile pour bon nombre de familles populaires qui vivent dans la pauvreté voire l'indigence. Le paupérisme engendre alors une prise de conscience des autorités et de la population qui se concrétise par des mesures pour lutter contre la mendicité et pour porter assistance (fondation des sociétés d'utilité publique, prise en charge des orphelins par les communes d'origine, etc.).

Si les milieux défavorisés provoquaient le mépris des classes bourgeoises et nobles, ils les effrayaient également. L'augmentation de la misère et ses conséquences (développement de la mendicité, accroissement du nombre des abandons) au cours des XVIII^e et XIX^e siècles provoqua une modification de l'attitude à l'égard de la classe pauvre qui se traduisit par une volonté de moralisation et d'éducation. (Bübler, 2002, p. 11)

L'enquête sur le paupérisme lancée par les autorités bernoises dans le Pays de Vaud en 1764 démontre que «l'instruction et l'éducation des enfants pauvres et riches laissent partout beaucoup à désirer». (Panchaud, 1952, p. 55) Les cent cinquante pasteurs interrogés relèvent que «les écoles ne sont pas assez nombreuses, elles sont mal fréquentées, les régents y sont mauvais, les enseignements ne sont pas adaptés aux élèves». (p. 55) Les parents pauvres rechignent à envoyer les enfants à l'école et les placent fréquemment en service dès l'âge de 9 ans. Dans le baillage de Moudon, certains parents face à l'insistance des régents et des pas-

teurs, les menacent en arguant qu'ils n'ont qu'à nourrir leur progéniture s'ils veulent l'obliger à aller à l'école. Certaines communes pourtant essaient de soulager leurs concitoyens pauvres pour alléger leur misère...

...elles prennent soin des orphelins, veillent à leur placement chez les paysans, ou mieux, chez les maîtres d'école qui les occupent utilement. D'autres fournissent aux enfants pauvres les livres dont ils ont besoin et payent leur part d'écolage. Ce ne sont là que des cas isolés. En règle générale les enfants pauvres ne vont presque jamais à l'école, passent leur temps à mendier, sont envoyés en service ou gardent le bétail. Enfin, dès qu'ils en ont l'âge, ils s'engagent au service militaire étranger et sont perdus pour le pays. (pp. 56-57)

La lutte contre l'absentéisme est inégale entre des parents qui ont des besoins impérieux en main d'œuvre ou en gains externes pour survivre dans les campagnes et les autorités qui estiment que bien que l'instruction ne porte pas ses fruits dans l'immédiat, elle est gage d'amélioration sociale. Les parents ne sont pas convaincus de son utilité et pensent aussi que trop d'instruction détourne les jeunes gens de la campagne. Certains estiment également que l'enseignement n'est pas adapté aux classes populaires :

Les trois quarts au moins, de ce qu'on fait dans les écoles, n'est d'aucun usage quelconque pour les trois quarts et demi des écoliers de la campagne et surtout les enfants pauvres ; qu'il y a quelque chose de dangereux et de fort pernicieux pour la population même et l'agriculture dans la violence absurde qu'on fait aux organes et à la complexion de plusieurs pour leur donner de force des instructions de la plus grande inutilité dans le cours et le genre de leur vie. (Réponse du pasteur Pidoux du baillage de Morges, citée par Panchaud, 1952, p. 59)

Le XIX^e siècle s'ouvre donc sur une tension entre les volontés des autorités de massifier l'instruction et les familles populaires qui n'en voient pas l'utilité.

Les parents d'abord !

Pestalozzi est persuadé que c'est par l'éducation que les diverses couches sociales pourront améliorer la situation socio-économique et politique de son temps : « l'effondrement moral, spirituel et social du continent est tel que son salut n'est possible que par l'éducation, que par la formation de l'humanité ». (Pestalozzi, 1815/2012, p. 169)

Il comprend aussi que l'instruction, toute nécessaire qu'elle soit, doit faire sens, revêtir une certaine utilité, être structurée et s'accompagner de travail pratique et manuel notamment en ce qui concerne la classe populaire. « Cette capacité de gagner sa vie devrait être utilisée dans l'éducation des pauvres aussi tôt, aussi pleinement qu'il est possible de la relier avec des principes d'éducation raisonnable ». (Pestalozzi, 1777, p. 142) Ainsi, lorsqu'il fonde le Neuhof, il met en place une organisation qui mêle instruction et travail productif en déclarant :

C'est pour moi un fait d'expérience que les enfants pauvres ne sont point arrêtés dans leur crue et dans leur développement par le travail matinal et par celui du soir, mais bien par le désordre de la vie, par la privation du nécessaire, à laquelle succèdent des excès dans les moments heureux. (Pestalozzi, cité par de Guimps, 1888, p. 69)

Il est cependant persuadé que le travail s'apprend tout d'abord au sein de la famille :

Le premier développement des forces de l'enfant doit venir de sa participation au travail de la maison paternelle ; car ce travail est nécessairement ce que le

père et la mère entendent le mieux, ce qui fixe le plus leur attention, ce qu'ils peuvent le mieux enseigner. Mais indépendamment de cette circonstance, le travail en vue des besoins réels n'en est pas moins le plus sûr fondement d'une bonne éducation. (Pestalozzi, cité par de Guimps, 1888, p. 114)

Pourtant, il ajoute que les parents sont ignorants quant aux manières d'instruire et d'éduquer leurs enfants. Son but est de les former à la pédagogie et il fait le vœu – il n'a alors que dix-neuf ans – d'étendre les savoirs éducatifs à l'ensemble de la population.

Que quelqu'un veuille bien rédiger simplement des principes d'éducation à la portée de tout le monde ; qu'ensuite des personnes généreuses consentent à en couvrir les frais d'impression, en sorte que cette brochure puisse être livrée au public gratuitement, ou du moins pour un seul schilling ; qu'elle soit distribuée par les ecclésiastiques à tous les pères, à toutes les mères, afin que chacun puisse élever ses enfants d'une manière raisonnable et chrétienne. Mais c'est souhaiter beaucoup pour une fois.

(Pestalozzi, cité par de Guimps, 1888, p. 18)

D'une part, il pense que les gens aisés ont « aujourd'hui généralement une mode et une espèce de point d'honneur de confesser en toute naïveté qu'ils n'entendent rien à la pédagogie, et qu'ils en sont réduits à confier leurs enfants à des mains mercenaires » (Pestalozzi, 1947, p. 181) et que malgré une certaine largesse financière pour trouver le maître idéal, « la découverte d'un bon précepteur, c'est comme la chance de tirer le gros lot à la loterie ». (p. 182) D'autre part, les parents pauvres sont

démunis car eux-mêmes n'ont pas les mêmes opportunités que les riches dans leur propre instruction :

on a négligé, on a oublié un grand nombre, un très grand nombre de choses qui étaient nécessaires pour donner à la masse du peuple, par l'éducation les capacités intellectuelles et pratiques qui seules auraient rendu possibles une concurrence solide et efficace dans nos métiers et, par là-même, une augmentation générale de notre bien-être domestique et civique, conforme à notre situation et à nos talents pour l'industrie. (Pestalozzi, 1815/2012, p. 154)

Mère et père : un rôle capital à jouer

Les parents ont donc un rôle important à tenir face à l'instruction et l'éducation. Cependant, Pestalozzi déplore aussi la mauvaise influence qu'ils peuvent avoir parfois. Il illustre cela dans sa Lettre de Stans lorsqu'il décrit des mères qui incitent leurs enfants à mendier, des pères et des frères qui les encouragent à fuir son école. Il décrie leur désintérêt et leur inconstance dans leurs pratiques de l'éducation domestique. Or, les parents devraient être des exemples et des modèles de respectabilité et de morale. Pestalozzi relève d'abord le rôle primordial de la mère qui est en quelque sorte le premier adulte en contact avec l'enfant et sa première institutrice :

De même que la mère donne à son enfant la première nourriture physique, de même doit-elle lui donner, de par Dieu, sa première nourriture spirituelle; et je considère comme très grands les maux qui sont causés par la scolarisation précoce des enfants et tout ce qui leur est appris d'artificiel en dehors du cercle familial. (Lettre de Stans, p.54)

C'est donc bien au sein de la famille que l'éducation et l'instruction prennent leur source. L'éducation scolaire se

développe ainsi dans la continuité de l'éducation domestique. Celle-ci doit se conjuguer avec de l'attention et de la bienveillance envers l'enfant.

En effet,

Toute bonne éducation de l'homme exige que l'oeil de la mère puisse, de jour en jour et d'heure en heure, lire avec assurance tous les changements qui se produisent dans l'âme de son enfant, dans ses yeux, sur sa bouche et sur son front. (p.23)

Ainsi, le pédagogue encourage au maternage. L'affection et l'attachement à l'enfant semblent essentiels à son développement. Cependant, les soins maternels sont insuffisants, le paternage est tout aussi important. Une bonne éducation « exigeait essentiellement que la force de l'éducateur ne fût pas autre chose que la force d'un père, animé par la présence de toutes les circonstances de la vie domestique ». (p.6)

Le 15 février 1774, Pestalozzi écrit :

L'enfant doit obéir au sage guide, au père qui reprend justement; mais il ne faut pas commander sans nécessité. Que vos ordres ne soient jamais l'effet du caprice, ou de la vanité, ou d'une prédilection pour des connaissances qui ne sont pas indispensables. Pour obtenir facilement l'obéissance, il est très important de s'assurer que les enfants connaissent réellement ce qui est défendu. Rien ne produit une si amère irritation que l'ignorance punie comme une faute. En punissant l'innocence, on perd le cœur. Nous ne devons pas nous figurer que l'enfant sait de lui-même ce qui est nuisible et ce qui présente à nos yeux de la gravité. (Pestalozzi, 1774, cité par de Guimps, 1888, p. 55)

L'autorité du père s'exerce donc avec bienveillance et respecte la nature de l'enfant selon les préceptes rousseauistes chers à Pestalozzi. Dans

l'idéal, cet amour paternel et maternel provoque une certaine réciprocité de la part de l'enfant :

Le nourrisson dont la faim a été apaisée, apprend ainsi ce que sa mère est pour lui; l'amour et la reconnaissance s'éveillent dans son cœur avant que les mots d'amour et de reconnaissance frappent son oreille; et le fils qui mange le pain de son père et qui se chauffe à son foyer trouve dans cette voie de la nature la bienfaisante connaissance de ses devoirs d'enfant. (Extrait de Soirée d'un ermite, 1780, cité par de Guimps, 1888, p. 91)

Un livre pour les parents du peuple ?

En écrivant Léonard et Gertrude, Pestalozzi réalise son désir d'écrire un ouvrage pour le peuple et se sert de la fiction pour exemplifier les causes de la pauvreté qui menace une famille pourtant travailleuse. Léonard est l'exemple du père qui a tendance à fuir son foyer pour noyer ses problèmes au cabaret. Gertrude, son épouse, souffre de cette situation et s'occupe de ses enfants avec amour dans la crainte de perdre le peu que la famille possède. Léonard est pourtant un homme bon, mais il met en danger l'équilibre familial par sa conduite. La morale tend à démontrer qu'être un mauvais père cause non seulement des chagrins, mais a un impact négatif sur l'avenir des enfants. Pères et mères devraient être des modèles d'amour, d'attention, de morale, de vertu et incarner ainsi les qualités requises de tout bon éducateur.

Pères et mères, si les facultés de vos enfants ne sont pas soignées, exercées et dirigées vers le bien, elles leur deviendront non pas seulement inutiles, mais nuisibles; et plus ces facultés natives auront été grandes, plus elles seront dangereuses et malfaisantes.

(Pestalozzi, cité par de Guimps, 1888, p. 130)

Le grand mal de notre siècle, l'obstacle presque insurmontable à tous les moyens de le régénérer, c'est que les pères et les mères de notre temps ont presque généralement perdu la conscience qu'ils peuvent quelque chose, qu'ils peuvent tout pour l'éducation de leurs enfants. Cette grande défaillance des parents, qui n'ont plus foi en eux-mêmes, nous prive de la base naturelle sur laquelle nous devrions appuyer tous nos moyens de réforme éducative.

J.-H- Pestalozzi, Discours du 12 janvier 1818.

In Roger de Guimps (1888), op. cit. p.412.

BIBLIOGRAPHIE

Arès, P. (1960/1975).

L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.
Paris : Points.

Bühler, S. (2002).

Les filles-mères et la justice sociale aux XVIII^e et XIX^e siècles. *Bulletin du centre de documentation et de recherche Pestalozzi*, N°22.
CDRPY : Yverdon-les-Bains.

De Guimps, R. (1888).

Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre.
Lausanne : Georges Bridel.

Gauthier, C. & Tardif, M. (2005, 2^e éd.).

La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours.
Montréal : Gaëtan Morin, Chenelière.

Hofstetter, R. (2012).

La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle) : les « eurêkas » des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme : un « naturalisme » de l'enfance, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48:1, 31-50.

Lebrun, F. (2006).

L'enfant choyé des Lumières. *Les Collections de L'Histoire*, 32, 58-63.

Panchaud, G. (1952).

Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois. Bibliothèque historique vaudoise XII.
Lausanne : Librairie de l'université, F. Rouge & Cie, S.A

Pestalozzi, J.-H. (1777).

Lettres à N. E. Tschärner sur l'éducation de la jeunesse pauvres des campagnes. PSW 1, 142-163.

Pestalozzi, J.-H. (1799/1985).

Lettre de Stans.
Yverdon-les-Bains : Ed. Centre de recherche et de doc. Pestalozzi.

Pestalozzi, J.-H. (1815/2012).

A l'innocence, à la gravité et à la noblesse d'âme de mon époque et de ma patrie. Considérations sur l'actualité.
Le Mont-sur -Lausanne : LEP .

Pestalozzi, J.-H. (1947).

Le chant du cygne, suivi de *Mes Destinées.*
Neuchâtel : Ed. De la Baconnière.

Sus à « l'ornière routinière » de notre école !

Et les instituts bien organisés, entre les mains d'instituteurs et d'institutrices primaires, contribueront infailliblement, de par leur nature, à faire pénétrer jusque dans le peuple, jusque dans le cercle de famille, tous les moyens parachevés de la formation élémentaire, et partant, la totalité des résultats dont ils sont susceptibles. Ainsi, depuis le berceau jusqu'à l'âge de sept ou huit ans, la vie domestique fera siens les premiers éléments de la formation élémentaire, ainsi des millions d'hommes bénéficieront des fruits de cet enseignement dans leurs éléments primitifs essentiels, alors que l'ornière routinière de nos méthodes d'éducation ne provoque rien moins, d'une part, que la dégénérescence d'innombrables enfants de toutes conditions sociales dont les facultés ont été sollicitées par un appel aux sens et à l'animalité, sauf, d'autre part, à les abandonner au faux semblant d'un artificialisme nocif : et c'est alors que, projetés, en pleine croissance de leurs forces, hors d'eux-mêmes et hors de l'ordre naturel, ils ne peuvent manquer de perdre jusqu'aux fondements de leur unité intime, et le contentement de soi qui en dérive.

J.-H. Pestalozzi.

In Le Chant du Cygne (1947), op. cit. p. 302.

C'est l'instituteur qui doit former le cœur et l'intelligence de l'enfant, c'est donc lui; en quelque sorte, qui tient entre ses mains l'avenir des générations futures, il doit développer chez l'enfant toutes les vertus, afin que, parvenu à l'âge d'homme, ce dernier fasse un citoyen comme il en faut aux Etats qui veulent conserver leur indépendance et leurs libertés.

Nouvelliste Vaudois, lundi 2 novembre 1874, p. 1

REVUE DE PRESSE RETRO

Les délégués du gouvernement ont relevé l'importance de la mission de l'enseignant primaire auprès de la jeunesse du pays, mission qui exige «des compétences fort diverses, mais aussi et surtout un sens profond du dévouement».

24 Heures, lundi 5 juillet 1976, p. 14

Cette nouvelle perspective sur l'apprentissage renouvelle fondamentalement la compréhension du rôle de l'enseignant. Traditionnellement centré sur la transmission de contenus, celui-ci évolue vers un rôle de facilitateur du processus d'apprentissage. De nouvelles méthodes d'enseignement telles que l'apprentissage «par problèmes» ou «par projets» ont ainsi vu le jour à la fin des années 90.

Catherine El-Bez et Jacques Linarès dans *Allez savoir*, n°56 janvier 2014, p. 45

«L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.» La mission de l'enseignant est ainsi formulée dans la Déclaration des droits de l'homme (art. 26). Le respect de l'enfant, la prise en compte de la différence de chacun et du rythme d'apprentissage personnel sont donc des paramètres essentiels d'un bon enseignement.

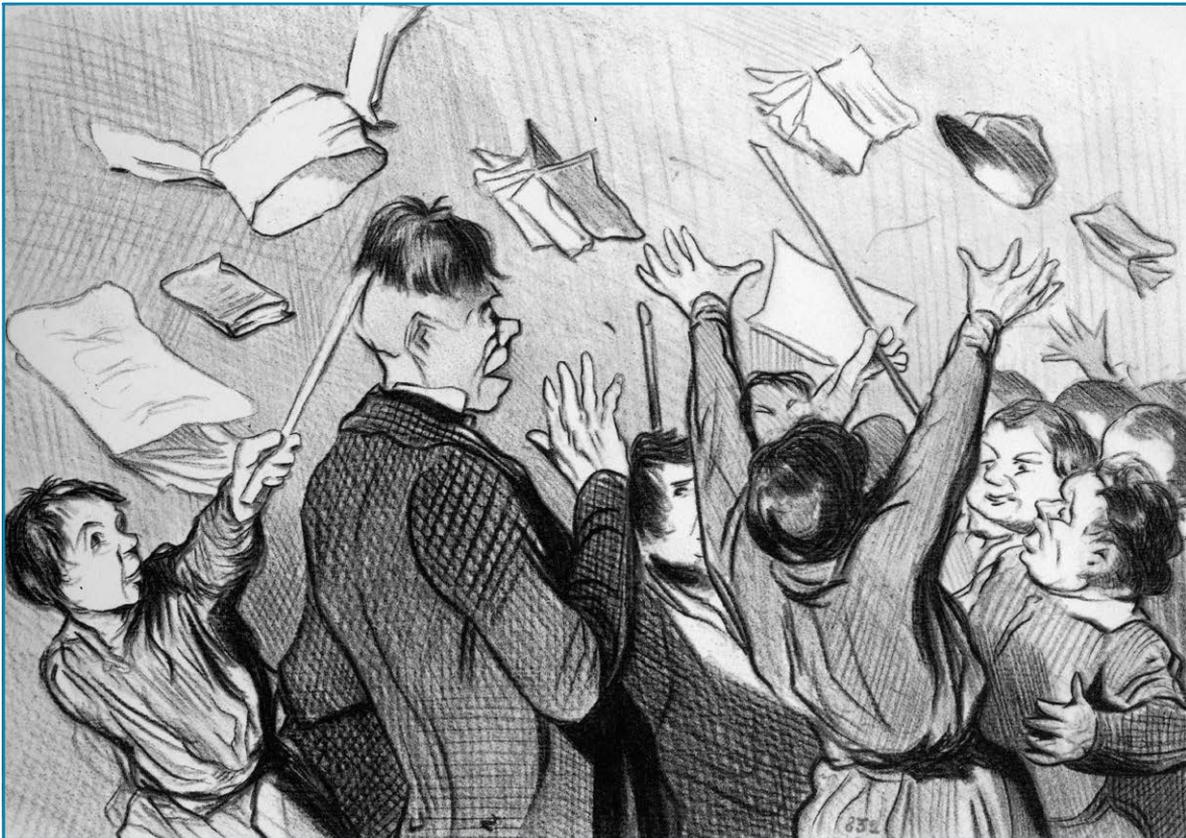
24 Heures, mercredi 23 mars 1999, p. 59

6 | L'enseignant, un acteur de premier plan

« Aujourd'hui, le but de tout gouvernement habile doit être de tendre par des efforts à ce qu'on puisse dire bientôt : « Le triomphe du christianisme a détruit l'esclavage ; le triomphe de la révolution française a détruit le servage ; le triomphe des idées démocratiques a détruit le paupérisme ! ». Napoléon III (1808-1873), L'extinction du paupérisme, chap. 5.

Si aujourd'hui, la plupart des institutions formatrices d'enseignants proposent dans leurs plans d'études des cours liés à l'identité professionnelle, aux balbutiements de l'Instruction publique on parlait alors plus volontiers de vocation pour définir les motivations et les qualités d'un bon enseignant. La vocation était considérée comme une qualité innée : certains humains seraient ainsi destinés à devenir instituteurs, prêtres, médecins ou charpentiers. Pourtant, la complexité des métiers de l'éducation est telle, que la vocation ne suffit plus, de nos jours, pour définir ce que peut et doit être un enseignant.

Suite →



Largement étudié depuis une quarantaine d'années, le concept d'identité reste pourtant difficile à définir ; il recouvre de multiples dimensions dont les principales sont sociales, culturelles, professionnelles ou personnelles. Cependant, les chercheurs s'accordent sur le fait que l'identité professionnelle d'un enseignant se définit et se construit essentiellement dans un contexte donné, à partir des représentations sociales et des images que se fait la société par rapport à l'éducation et à l'instruction des enfants. Chaque époque valorise certaines pratiques enseignantes ; celles-ci sont alors culturellement acceptées et sont signifiantes aux yeux de la population et des organes dirigeants. Ainsi, il est difficile de généraliser le portrait ou le profil de l'enseignant idéal. Pourtant, il est possible de dégager des profils d'enseignants qui ont évolué avec le temps, les circonstances contextuelles et les besoins sociaux de leur époque.

Pour Tap (1980, cité par Gohier, 2007, p. 14),

l'identité se construit dans des conditions relationnelles impliquant pour la personne congruence (c'est-à-dire un sentiment de confiance à l'autre, quel que soit cet autre, parent, pair, formateur...) et passe par des mécanismes d'identification et d'identification.

Au-delà des seules références à l'exercice professionnel

De fait, pour construire son identité professionnelle, l'enseignant se réfère d'une part à un groupe d'appartenance pour exercer son rôle social (connaissances de la profession, responsabilités par rapport aux autres acteurs de l'institution scolaire, références à son contexte d'enseignement, etc.) et d'autre part, il a besoin de se singulariser (ses croyances, ses valeurs éducatives, son attitude, son rapport aux savoirs, etc.). Le corps enseignant d'au-

jourd'hui, comme des siècles passés du reste, est constitué comme une entité formée d'individus aux caractéristiques diverses. Or, la recherche de Gohier (2007) qui repose sur l'analyse des discours de plusieurs catégories d'acteurs de l'école (enseignants, parents, directeurs d'établissement, formateurs d'enseignants, etc.) démontre qu'il y a des composantes communes attendues pour exercer ce métier aujourd'hui et pour être considéré comme un « bon enseignant ». Il s'avère que les réponses les plus fréquentes sont qu'un bon enseignant est quelqu'un qui aime les enfants (qui démontre de l'empathie, de l'écoute, qui répond à leurs besoins, qui les motive, etc.), qui est compétent professionnellement (qui maîtrise l'organisation, qui connaît et communique et transmet des contenus de manière à permettre l'apprentissage, qui établit une relation pédagogique optimale et constructive, etc.) et qui a des qualités personnelles (éthique, écoute, bienveillance, humour, intérêt, motivation, esprit collaboratif, tolérance, etc.). Si ces multiples facettes de la profession sont attendues aujourd'hui et sont considérées comme incontournables pour répondre à la complexité de la société actuelle et à l'hétérogénéité sociale, culturelle et économique des classes, elles ne revêtaient pas toutes la même importance aux XVIII^e et XIX^e siècles. Alors comment définir les profils des enseignants d'antan ?

Jacquet-Francillon (1999) propose d'adopter un autre regard. Il affirme que pour décrire les caractéristiques des enseignants au fil du temps, quelle que soit l'époque envisagée, il ne suffit pas de les observer uniquement à l'aune de l'exercice professionnel (compétences, ensemble des pratiques, des tâches, des orientations didactiques, des activités d'enseignement en classe, etc.), mais il faut également tenir compte de leur existence professionnelle (ensemble des expériences et des rapports avec les

autres acteurs et les institutions telles que leur position sociale, leurs fonctions sociales, leur statut institutionnel et les finalités de l'école). Ainsi, c'est en précisant le contexte et les interactions avec les autres acteurs que certains profils se dégagent.

Un métier « aux contours incertains »

Pour Buisson (1911), les termes « instituteur » et « institutrice » proviennent du mot « institution » ou du verbe « instituer » utilisés au XVII^e et XVIII^e siècles dans un sens équivalent à « éducation » ou « éduquer ». Il affirme que Madame de Genlis utilise « instituteur » dans son roman pédagogique *Adèle et Théodore* en 1782 et qu'un ouvrage contemporain emploie quant à lui « femme-instituteur » pour féminiser le terme. Il surenchérit en attestant que « instituteur » entre réellement en usage à partir de 1789 (alors même que son féminin est employé plus tardivement en France). Cette date marque aussi le fait que l'Instruction publique devient un projet étatique ayant comme but prioritaire la généralisation de l'école primaire. En avril 1792, lorsque Condorcet présente son plan d'éducation à la législative, il marque sa volonté de changement en adoptant la nouvelle terminologie (article 2: « Les maîtres de ces écoles (primaires) s'appelleront *instituteurs* ») en lieu et place des anciennes appellations (régent et maître). Ainsi, le terme revêt toute l'importance institutionnelle attribuée au rôle. Dans le canton de Vaud, « instituteur » et « institutrice » sont présents en 1801 dans un rapport sur l'état des écoles rédigé par le Conseil de l'éducation.

On constate qu'en 1800, le maître d'école est encore « un métier aux contours incertains » (Prost, 1968, p. 132). En revanche, les 423 réponses vaudoises de l'enquête Stapfer de 1799 fournissent aux lecteurs des renseigne-

ments assez précis concernant les 465 écoles vaudoises et les 438 régents et régentes concernés. Dans l'analyse de cette dernière, Panchaud (1952) relève la plus grande diversité entre les enseignants ayant répondu aux autorités. Agés de 14 à 70 ans, certains exercent déjà un autre métier. Parmi eux, il y a 28% d'agriculteurs, 15% d'artisans et d'ouvriers, 6% d'horlogers, 3% travaillent dans le domaine de l'alimentation, du commerce ou sont employés, 2% évoluent dans l'enseignement privé et 3% ont été domestiques ou militaires. Seuls 30% n'ont pas eu d'autres occupations avant de tenir une école. La plupart sont originaires de la commune ou du district dans lequel ils enseignent. Enfin, certains n'ont aucune année d'expérience alors que l'un d'entre eux a plus de 55 ans passés dans le métier.

Un « job » de pauvre !

Très mal payé, l'instituteur ne peut subvenir à sa famille sans avoir d'autres gains accessoires et doit trouver des compléments à son salaire dépendant du bon vouloir et des possibilités financières de la commune. La pauvreté sévit donc aussi parmi les instituteurs. Pour joindre les deux bouts, chacun d'eux a de nombreuses occupations annexes au sein de sa commune (secrétaire communal, journalier, clerc, etc.), auprès de l'Église (marguillier, chef du chœur, etc.) ou alors, il exerce un autre métier en plus de sa fonction d'enseignant (agriculteur, jardinier, horloger, cordonnier, etc.). Les horaires scolaires adaptés aux rythmes des saisons et des activités de la population lui laissent du temps pour se consacrer à ses autres tâches. Le maître d'école de Démoret près d'Yver-



don explique notamment qu'il est « après les écoles, en été cultivateur et, en hiver, tout le jour presque à l'école » (Enquête Stapfer, 1799, p. 221, cité par Panchaud, 1952, p. 290). Celui de Valeyres-sous Rances déclare « Je suis tisserand, je travaille à temps perdu » (p.291) alors que celui de Rougemont donne des cours particuliers de français à ses pensionnaires allemands (p. 291). Tous ces enseignants cherchent juste à assurer le minimum vital au sein de leur foyer et les autorités cantonales, conscientes que les salaires sont insuffisants, laissent faire.

« On pourrait interdire aux régents de se charger de fonctions étrangères à celles de la régence, sans le consentement des personnes préposées à la surveillance des écoles; des occupations privées, lorsqu'elles sont trop nombreuses, les détournent plus ou moins de leurs devoirs [...] mais, d'un côté, le besoin qu'ont les régents de suppléer de quelque manière à l'insuffisance de leurs pensions..., et de l'autre, l'embarras où se seraient trouvées plusieurs communes, si elles n'avoient pas pu profiter de l'aptitude de leurs régents à remplir quelques emplois, ont fait envisager au Conseil d'éducation ce mal comme momentanément inévitable ».

(Rapport du Conseil d'éducation du canton du Léman, 1801, p. 31)

Ainsi, le maître d'école accomplit de multiples travaux sous la surveillance du pasteur qui a régulièrement la charge d'inspecter et de diriger l'école du village afin de s'assurer de sa fréquentation par les élèves et des progrès qu'ils réalisent. L'instituteur est ainsi généralement formé sur le tas. L'examen officiel pour la repourvue d'un poste examine avant tout sa moralité et secondement, sa capacité à enseigner la lecture, l'écriture et la religion. Celui-ci a lieu sous l'autorité du pasteur avec la participation d'un jury composé de communiers. Le pasteur de Brenles interroge le candidat sur « quelques

points de religion, de chant des psaumes, d'écriture et de règle [d'arithmétique] » (Enquête Stapfer, 1799, p. 344, citée par Panchaud, 1952, p. 247). Puis, la proposition d'engagement est ratifiée par les instances étatiques.

Vers une nécessaire formation professionnelle

À défaut de pouvoir mettre en œuvre des Écoles normales faute de moyens, les autorités scolaires de la République helvétique et de certains cantons, encouragent une forme de compagnonnage, car elles réalisent que le métier d'enseignant requiert une véritable formation.

Un Régent habile forme dans son École des élèves qui deviennent capables d'être Régents à leur tour, et ceux-ci acquièrent peu à peu l'art d'enseigner, en profitant des directions des Pasteurs, et par leur propre expérience. (Rapport du Conseil d'éducation du canton du Léman, 1801, pp. 28-29)

Bien que les Écoles de charité de Lausanne soient réputées pour la formation qu'elles dispensent aux orphelins en les destinant à devenir régents ou régentes, la plupart des maîtres semblent manquer des capacités minimales attendues. Leur préparation professionnelle n'est de loin pas suffisante malgré des écoles primaires jugées assez correctes par les autorités :

leur état ne laisse pas d'être en général assez satisfaisant; il n'est point de Commune où les moyens d'instruction manquent absolument et, dans plusieurs, ces moyens sont suffisants; les jeunes gens peuvent acquérir dans les écoles les connaissances qui leur sont le plus indispensables; en sorte qu'il est moins besoin de créer des établissements nouveaux que de conserver, soutenir et perfectionner ceux qui existent. (Rapport du Conseil d'éducation du canton du Léman, 1801, p. 9)

Avec les premières lois scolaires, la création des Écoles normales, l'amélioration des salaires, la construction et l'équipement de bâtiments scolaires, la mise à disposition de logements, les conditions des instituteurs et des institutrices s'améliorent progressivement dans le premier XIX^e siècle.

Le « Père des orphelins de Stans »

A l'époque de l'enquête Stapfer, Pestalozzi a déjà écrit *Léonard et Gertrude*. Suite à une proposition qu'il adresse au Ministre Stapfer, ce dernier accepte que Pestalozzi expérimente sa méthode dans une école d'enfants pauvres. Fort de ce soutien et de celui du Directoire, le pédagogue « brûlait de désir d'aller servir de père et d'instituteur aux orphelins d'Unterwald; en même temps il voyait là pour lui une occasion providentielle de mettre en pratique les idées qui l'agitaient depuis si longtemps ». (de Guimps, 1888, p. 168) Le 5 décembre 1798, le Directoire le nomme à la tête de la Maison des pauvres de Stans. Les travaux d'aménagement en partie terminés, Pestalozzi accueille avec son unique servante dès le 14 janvier 1799, une cinquantaine d'enfants (29 garçons et 16 filles) pauvres, couverts de guenilles, malades ou affamés en vue de les instruire et de les éduquer sans disposer encore des espaces nécessaires. Il décline alors le programme pédagogique de son école de Stans dans la lettre éponyme. A son arrivée, Pestalozzi découvre les ravages de la guerre et la misère qui en découle.

La misère des habitants du district de Stans est indescriptible; elle augmente de jour en jour et atteint plus ou moins tout le monde. Les nombreux pauvres, dont les anciens bienfaiteurs ont perdu tout moyen de leur aider,

n'ont aucune autre ressource que l'assistance du gouvernement et les charités qui leur sont envoyées des autres cantons. Leurs souffrances sont inexprimables par ces froids rigoureux et prolongés; leur petite provision de pommes de terre a été gelée, et ils n'ont pas d'autres nourritures; aussi y en a-t-il déjà beaucoup de malades.

(Rapport du sous-préfet Truttmann, cité par de Guimps, 1888, p. 170)

Quelques temps plus tard, le curé Businger écrit au Directoire :

La maison de pauvres a aussi commencé, et continue sa bonne marche. Plus de soixante-dix enfants y sont déjà soignés, et chaque jour il s'en présente de nouveaux pour y être reçus. Le citoyen Pestalozzi travaille sans relâche aux progrès de cet établissement, et l'on ne peut en croire ses yeux et ses oreilles, quand on voit et quand on entend jusqu'où il a pu pousser son œuvre en si peu de temps. (Rapport du curé Businger, cité par de Guimps, 1888, p. 173)

Pourtant, rapidement des critiques se font entendre. Pestalozzi ne procède pas comme ses contemporains. Il ne suit pas un programme défini à l'avance; il ne regroupe pas les élèves par classe; il est proche d'eux, les guide, leur témoigne de l'affection et valorise « la manifestation de leurs facultés, de leurs forces, de leurs bons mouvements, afin de les mettre en oeuvre, semblable à un jardinier qui en soignant un jeune arbre attend que ses bourgeons aient paru pour savoir où les diriger ». (de Guimps, 1888, p. 174) Ses façons de faire ne font donc pas l'unanimité, mais c'est la réquisition d'une grande partie de ses locaux par l'armée française en juin 1799 qui met fin à son expérience à Stans.

Suite à son expérience, il écrira à son ami que toute bonne éducation...

...exige essentiellement que la force de l'éducateur ne soit pas autre chose que la force d'un père, vivifiée par l'ensemble des circonstances de la vie domestique. Tel est le fondement sur lequel je bâtissais. Il fallait que mes enfants reconnussent, dès l'aube du matin jusqu'à la fin de la soirée, et à chaque instant, sur mon front et sur mes lèvres, que mon cœur était à eux, que leur bonheur était mon bonheur, et leurs plaisirs mes plaisirs. (p. 192)

Comme nous le constatons dans cet extrait, Pestalozzi tient à créer une relation de confiance et de respect avec les enfants de Stans. Cela ne l'empêche pas d'avoir de l'autorité : « Mais lorsque les enfants montraient de la dureté et de la rudesse, alors j'étais sévère, et j'employais des châtiments corporels ». (p. 204) Il se positionne à la fois comme un père et comme un éducateur.

Aujourd'hui, nous pourrions dire que la relation pédagogique qu'il établit est proche de la relation familiale, mais que cette dernière est primordiale à ses yeux. Il déclare « je subordonnais l'instruction de mes enfants à un point de vue plus élevé [que les méthodes et l'art d'enseigner], qui consistait à éveiller et à fortifier leurs meilleurs sentiments par les rapports mêmes qu'ils soutenaient entre eux et avec moi dans leur vie de chaque jour ». (p. 213)

Dysli, qui était en même temps cordonnier, et travaillait de son état dans les heures de liberté que l'école lui laissait. Les éléments d'instruction de Siegfried, le catéchisme d'Heidelberg et les psaumes y étaient les seuls objets et les seuls moyens d'enseignement. (p. 225)

Là encore, il tente d'instruire avec sa méthode, mais il est très vite débouté par les parents qui ne comprennent pas ce qu'il fait et qui n'entendent rien à son enseignement auquel ils ne sont pas habitués. Les pratiques de Pestalozzi ne sont, pour ainsi dire, pas acceptées culturellement par les parents pauvres car trop éloignées de leur propre vécu. Finalement, les autorités, sous la pression des critiques, lui confient une classe d'une vingtaine d'enfants de 5 à 8 ans avec pour mission de leur apprendre à lire. Il affine ainsi son enseignement et met en pratique ses préceptes dans des conditions rendant possible l'expérimentation :

J'étais infatigable à combiner des syllabes, à les disposer en séries graduées; je faisais le même travail pour les nombres; je remplissais ainsi des cahiers entiers; je cherchais, par tous les moyens, à simplifier les éléments de la lecture et du calcul, et à les soumettre à un enchaînement psychologique, si bien que l'enfant pût passer facilement et sûrement du premier pas au second, du second au troisième, etc. Mais au lieu de lettres c'étaient des lignes, des arcs, des angles et des carrés, que les écoliers devaient dessiner sur leur ardoise.

(p. 227)

D'instituteur contesté...

En juillet 1799, il s'installe dans la basse ville de Berthoud peuplée de pauvres.

Cette école des Hintersässen comptait soixante et treize enfants; elle se tenait dans la chambre du maître, Samuel

S'inspirant de l'Allemand Gedicke, il met en œuvre la méthode phonétique pour l'apprentissage progressif de la lecture et propose à ses élèves, ce que nous nommerions aujourd'hui, des exercices de pré-écriture pour habituer leurs mains aux gestes scripturaux.

Il emploie des ardoises et des lettres mobiles ainsi que des tableaux intuitifs pour le calcul

Après huit mois, l'expérience est une réussite. La commission d'école relève la qualité de son enseignement élémentaire et l'ingéniosité de sa méthode. Cette première reconnaissance publique lui ouvre les portes de la seconde école de Berthoud comprenant une soixantaine d'élèves des deux sexes de 8 à 15 ans. Il peut ainsi poursuivre ses expériences, ses tâtonnements et ses essais. Néanmoins, il cherche à théoriser sa méthode :

Il explique qu'il veut soumettre les formes de l'enseignement aux lois éternelles qui président au développement de l'esprit humain; qu'il a cherché, en se conformant à ces lois, à simplifier les éléments des connaissances humaines, et à les réduire en séries de notions dont l'enchaînement psychologique doit avoir pour résultat d'assurer même aux plus basses classes de la société un vrai développement physique, intellectuel et moral. (p. 236)

...à directeur d'institut !

Il décrit ainsi les fondements de ce qui deviendra sa «Méthode» et offre des modèles aux éducateurs dans *Comment Gertrude instruit ses enfants* publié en 1802. Lorsqu'il s'installe au château de Berthoud avec son collaborateur Krusi pour accueillir un plus grand nombre d'enfants, Pestalozzi recrute deux jeunes enseignants, un précepteur, un relieur féru de dessin et de chant ainsi qu'un maître d'école de village pour l'aider dans sa tâche. Son projet prend ainsi une autre dimension et il est obligé de faire payer des pensions aux parents des élèves de son institut. Avec la célébrité, les enfants pauvres ne sont plus désormais sa seule préoccupation. Le 24 octobre 1800, Pestalozzi entouré de son équipe annonce l'ouverture prochaine de son institut d'éducation et

d'une Ecole Normale pour former les maîtres. Bien que le public change, Pestalozzi se met toujours en scène comme un père dirigeant sa maisonnée et ses collaborateurs, à son image, établissent des relations fortes avec leurs élèves.

La confiance des élèves en leurs maîtres, leur amour et leur reconnaissance pour eux, tenaient lieu de règle et de discipline; on ne donnait point de récompenses, on n'infligeait point de punitions, si ce n'est dans quelques cas exceptionnels; cependant l'obéissance était complète, précisément parce qu'elle venait du coeur. (p. 267)



Les visiteurs ne tarissent pas d'éloges et le succès de Pestalozzi est grandissant. Sa réputation s'étend au-delà de la Suisse et il imagine son avenir assuré. C'est sans compter sur les événements politiques qui bouleversent une fois de plus ses plans et l'obligent à déplacer son projet à Yverdon...

Dans les quelques extraits qui précèdent, nous constatons que la méthode Pestalozzi repose avant tout sur la relation et les interactions positives entre le maître et les élèves. C'est

ce qu'il illustre par le «cœur». De manière intuitive, il anticipe les théories actuelles qui démontrent que des relations bienveillantes au sein d'une classe sont des clés importantes quant au succès des apprentissages. Le maître, chez Pestalozzi, inspire le respect, car il estime ses élèves. Il a cette autorité naturelle du père et doit se comporter en modèle de morale, d'ordre, d'organisation et de compréhension. Il ne cherche pas à imposer ses vues à l'enfant, mais celles-ci doivent être partagées entre l'éducateur et l'éduqué. Au Neuuhof déjà, Pestalozzi conseillait les pères et écrivait dans son journal le 13 février 1774 ...

...père ou instituteur, évite surtout le désordre et l'agitation! Que la plupart de tes exercices se fassent avec ordre, avec tranquillité! Les plus grandes joies viennent d'une longue et paisible recherche. Ne fais pas peser tes connaissances sur ton enfant, mais laisse la vérité venir à lui; fais passer et repasser sans cesse devant ses yeux tous les objets qui peuvent l'instruire et le développer. (Pestalozzi, 1774, cité par de Guimps, 1888, p. 53)

BIBLIOGRAPHIE

De Guimps, R. (1888).

Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre.

Lausanne: Georges Bridel.

Gohier, C.(2007) (Dir.).

Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement.

Québec: Presses de l'Université du Québec.

Panchaud, G. (1952).

Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois. Bibliothèque historique vaudoise XII.

Lausanne: Librairie de l'université,

F. Rouge & Cie, S.A

Prost, A. (1968).

Histoire de l'enseignement en France. 1800-1997.

Paris: Armand Colin.

Rapport du Conseil d'éducation du canton du Léman sur l'état des Ecoles dans ce Canton, sur ses travaux, et sur les vues qui l'ont dirigé.

S.I.: s.n. Enquête Stapfer sur les écoles du canton de Vaud (1798-1803). Copies des Archives fédérales, conservées aux Archives Cantonales Vaudoises.



Pestalozzi ou l'éducation contre la pauvreté: 7 | Qu'en conclure ?

« Tandis que j'étais la risée des hommes, qui me repoussaient, la puissante inspiration de mon cœur ne cessait pas un moment de me pousser vers un but unique : tarir les sources de la misère dans laquelle je voyais le peuple plongé autour de moi. Et mes forces s'augmentaient; et mon malheur m'apprenait toujours plus de vérités utiles à mes vues. Je connaissais le peuple comme personne ne le connaissait dans le pays. Ce qui ne trompait personne me trompait toujours; mais ce qui trompait tout le monde ne me trompait plus. Je le dis aujourd'hui avec une vive reconnaissance envers Dieu : c'est par ma propre misère que j'ai appris à connaître la misère du peuple et ses causes, comme aucun heureux ne les connaît. Je souffrais ce que le peuple souffrait, et le peuple se montra à moi comme il ne se montra à personne. Eh bien ! je ne fus jamais plus profondément convaincu des vérités fondamentales sur lesquelles j'appuyais mon entreprise, que lorsque je la vis crouler autour de moi. »

(Lettre au libraire Gessner, datée de Berthoud, 1801, citée par de Guimps, 1888, p. 89)

Suite →



« Il faut aujourd'hui de l'or, beaucoup d'or, pour jouir du droit de parler ; nous ne sommes pas assez riches. Silence au pauvre ! ».

Félicité Robert de Lamennais (1782-1854), dans le dernier numéro du journal « Le Peuple constituant », 11 juillet 1848.

Au vu des expériences menées par Pestalozzi au Neuhof, à Stans ou encore dans la basse ville de Berthoud, nous pouvons imaginer qu'il est sincère dans ses propos. Durant ces trois moments de sa carrière pédagogique, il a été confronté à la pauvreté. Il a évolué dans des contextes où trouver de quoi survivre était une activité obsédante et quotidienne. En créant ses écoles des pauvres, il a cherché à offrir un espace serein, sécurisé et nourricier à des enfants qui n'avaient que bien peu d'avenir. Sa volonté de leur enseigner un métier et de leur permettre de développer leurs capacités est donc louable. Il a même dû vivre chichement comme eux pour mieux les comprendre et se positionner ainsi en égal.

En instruisant, les couches sociales de bas niveau, Pestalozzi n'a jamais eu pour projet de bouleverser l'ordre social, mais plutôt de permettre aux pauvres d'exercer un métier dans la dignité et de ne plus dépendre de la charité et de l'aumône. En développant leur potentiel naturel il leur offrait l'accès à des savoirs jusqu'alors destinés à certaines couches aisées de la population. Il visait ainsi une forme d'équité face aux savoirs permettant à l'enfant devenu adulte d'avoir le maximum de cartes en mains pour tracer son avenir.

Des pauvres, cobayes...

Cependant, un esprit suspicieux pourrait aussi entrevoir dans cette philanthropie quasi viscérale une forme d'ambivalence. L'enfant pauvre reste celui dont personne ne veut s'occuper, celui qui est une charge pour ses parents, cette bouche de trop à nourrir qui peut faire basculer le fragile équilibre économique des familles vivant dans la misère. Ne serait-il pas ainsi plus facile d'expérimenter de nouvelles méthodes avec un tel public malléable et peu enclin à se montrer critique ?

En effet, Pestalozzi met au point ses préceptes avec des enfants laissés pour compte et qui, pour ainsi dire, lui offrent un terrain expérimental vierge. Leur statut social lui permet de tâtonner, d'échouer, d'essayer à nouveau, de définir les fondements de sa méthode par essais-erreurs... Celle-ci s'améliore peu à peu et les esprits chagrins ne l'arrêtent pas. Les parents de la basse ville de Berthoud sont mécontents. Qu'à cela ne tienne ! Ils n'ont finalement que peu d'influence et ce n'est pas grave s'ils ne comprennent pas ! L'observateur d'aujourd'hui pourrait rétorquer que cette mécompréhension était prévisible, les pratiques de Pestalozzi étant sans aucun doute à l'opposé des représentations que les familles se faisaient d'un « bon maître » à l'époque.

...d'une Méthode appliquée aux nantis...

Une fois que sa Méthode est reconnue comme efficace, le projet de Pestalozzi prend une tout autre ampleur. L'objet de son attention se déplace. Ce ne sont plus les enfants pauvres sur lesquels il se focalise, mais c'est bien l'amélioration globale de ses principes pédagogiques qui accapare son intérêt. Au château de Berthoud tout comme dans celui d'Yverdon, l'efficacité éprouvée de la Méthode est essentiellement destinée à des enfants de niveau social plus élevé comme si, finalement, ils étaient les bénéficiaires des expériences menées avec les plus pauvres. Enfin, nous ne pouvons que constater que le succès a éloigné momentanément Pestalozzi de son projet initial ; il le regrette à la fin de sa vie et essaye de fonder à nouveau une école des pauvres à Clendy en 1818.

...mais impossible à généraliser ?

Du côté de l'Instruction publique, le projet diffère quelque peu : il s'agit

avant tout de former **tous** les citoyens, pauvres ou riches, à la démocratie. Il est admis que certains devront se contenter d'une école primaire alors que d'autres pourront accéder à l'enseignement secondaire, mais l'école primaire doit être la même pour tous. C'est l'égalité face à l'instruction et l'éducation qui prime. Au début du XIX^e siècle, ce ne sont pas les méthodes qui sont primordiales; les autorités scolaires veulent avant tout mettre en place un contexte favorable à l'instruction de tous. Leur projet prioritaire vise donc à fonder un système généralisé et à offrir les conditions matérielles permettant cette **massification de l'instruction**. La méthode de Pestalozzi semble dès lors difficile, voire impossible, à généraliser et c'est bien cet aspect qui fera que les autorités scolaires de l'époque se détourneront des propositions du pédagogue d'Yverdon.

Doit-on cependant, et malgré tout, considérer Pestalozzi comme un visionnaire? Un annonciateur de l'égalité des chances tant prônée par les sociologues actuels? Un précurseur de la différenciation pédagogique recommandée par les pédagogues et institutionnalisée par les législations scolaires du XXI^e siècle? Il semble que, au fil des décennies de ces deux derniers siècles, beaucoup d'historiens de la pédagogie ont tranché!

Pour autant la pauvreté, aujourd'hui, rôde toujours parmi les élèves et la population. Des colloques et des conférences sont régulièrement organisés pour trouver des solutions. Un programme d'action national a même été mis en œuvre en Suisse entre 2014 et 2018. Son constat, en forme de bilan établi le 7 septembre 2018, décrète que les diverses instances concernées par la lutte contre la pauvreté doivent renforcer leur collaboration et mettre en œuvre de nouvelles mesures d'ici à 2024. Le thème prioritaire de ce pro-

gramme national a comme champ d'action «Chances de formation des enfants, des jeunes et des adultes défavorisés sur le plan social et culturel»... Force est de constater que l'éducation et l'instruction restent encore et toujours considérées comme les meilleurs moyens pour lutter contre la pauvreté. Même si Pestalozzi semble s'être écarté par moments de son projet initial de former les pauvres, ce dernier, tel un fil rouge, n'était-il pas en fin de compte aussi le fait d'un utopiste ou, peut-être simplement, d'un...«éclairé»? »

Sylviane Tinembart

L'auteure

Sylviane Tinembart, Ph. D, est professeur associée depuis 2002 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) après avoir été, une vingtaine d'années durant, enseignante dans les degrés primaire et secondaire de la scolarité obligatoire. Ses champs d'investigation se focalisent sur les savoirs scolaires, les moyens et les pratiques d'enseignement, leurs contextes d'émergence et leurs transformations dans une perspective socio-historique. Elle assure des enseignements dans le cadre des formations de base, continues et postgrades sur des thématiques relevant de l'institution scolaire et des doctrines pédagogiques, de l'évolution et du rôle de l'identité de l'enseignant et de l'enseignante, de la gestion de la classe et des pratiques évaluatives.

Renseignements et commande : CP - CH-1400 Yverdon-les-Bains

Tél +41(0)244236260 – Fax +41(0)244236261 – Email centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch

Pour plus de détails, consulter notre site www.centrepestalozzi.ch

Les ouvrages édités chez LEP peuvent aussi être commandés en version numérisée ou papier chez LEP, www.editionslep.ch

De Johann Heinrich Pestalozzi:

• **Léonard et Gertrude, 3^e et 4^e parties.** Cette suite des deux premières parties où le petit village de Bonal et la détrese populaire sont toujours au cœur du récit, a été publiée pour la première fois en 1781 et 1783. Mais émerge une nouvelle figure-clé, celle du maître d'école Glüphi au travers duquel Pestalozzi met en lumière le rôle crucial de l'institution scolaire. La 3^e partie et les 29 premiers chapitres ont été traduits L. van Vassenhove, Éditions de la Baconnière, Boudry, 1947. Dès le chapitre 30 de la 4^e partie, on découvrira dans cette nouvelle édition des passages demeurés inédits jusqu'à aujourd'hui en langue française, dans une traduction de P.G. Martin qui redonnent au texte sa couleur originale. Introduction : D. Tröhler. Commentaire sur les trois versions successives : M. Soëtard. Format 16/24, 406 pp. Ed LEP Loisirs et Pédagogie SA, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2015. - *Prix CHF 35.-

• **Léonard et Gertrude, 1^{re} et 2^e parties.** Ecrites en 1781 et 1783, elles furent le succès littéraire de Pestalozzi. Le roman relate l'histoire d'un village fictif qui décrit exactement la réalité paysanne de l'époque. Gertrude, courageuse mère de famille, entreprend avec l'aide du seigneur, de lutter contre la corruption qui gangrène le village. Ce récit captivant met en scène la réussite d'une régénération des fauteurs créant ainsi le fondement de la vie économique du village. Ce processus transféré à l'école sera décrit dans les deux dernières parties du roman à paraître dans un second volume. Traduction de L. van Vassenhove, Éditions de la Baconnière, Boudry, 1947. Introduction : D. Tröhler, traduction de P.G. Martin. 12 gravures de D.N. Chodowiecki avec un commentaire de Ph. Kaenel. Format 16/24, 376 pp. Ed LEP Loisirs et Pédagogie SA, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2014. - *Prix CHF 35.-

• **Écrits sur la Méthode – Volume V – Comment Gertrude instruit ses enfants.** Avec ces quatorze lettres on assiste à la genèse de la Méthode au cœur même de l'expérience développée à Stans et à Berthoud. On y suit les tâtonnements, les hésitations, les virevoltes du praticien, mais aussi la manière dont son action prend forme, s'arme de principes et poursuit une fin d'ennoblissement de l'homme dont il ne veut dévier à aucun moment. C'est un beau témoignage de pratique pédagogique générant une théorie qui devrait inspirer chaque mère et tout autant chaque instituteur. Traduction et introduction de M. Soëtard. Commentaires de D. Tosato-Rigo : En attendant G., mères et utopie sociale chez Pestalozzi et de L. Chalmel : A propos de Pestalozzi et d'Olivier. Format 16/24, 221 pp. Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2013. - *Prix CHF 25.-

• **À l'innocence, à la gravité et à la noblesse d'âme de mon époque et de ma patrie. Considérations sur l'actualité.** Confronté aux bouleversements dus à la nouvelle voie politique du Congrès de Vienne, Pestalozzi se doit de prendre position et d'adresser une ample exhortation morale aux peuples et à leurs dirigeants. Il insiste sur l'éducation, non seulement comme préparation à cette nouvelle société, mais comme la forme même que doit désormais prendre l'action politique. Traduction française de P.G. Martin. Introduction de D. Tröhler et commentaire de M. Soëtard. – Format 16/24, 251 pp. Ed LEP Loisirs et pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2012. - *Prix CHF 25.-

• **Écrits sur la Méthode – Volume IV – La Méthode à l'épreuve de l'évaluation officielle.** Trois commissions officielles ont évalué la Méthode : à Berthoud en 1802, pour la République helvétique; à Yverdon, en 1806 pour les autorités du canton de Vaud et en 1810 lorsqu'il s'est agi d'examiner la possibilité de généraliser la Méthode à l'ensemble de la Confédération. Ces rapports, accompagnés de documents, sont présentés par L. Chalmel, D. Tosato-Rigo, P.-P. Bugnard. L'introduction de D. Tröhler dresse le cadre historique. La conclusion de M. Soëtard engage une réflexion plus large sur la complexité du lien entre l'expérience pédagogique de Pestalozzi et la construction d'un système éducatif national. Ce volume aborde la problématique des systèmes éducatifs toujours d'une pleine actualité. Traduction française de P.-G. Martin. – Format 16/24, 300 pp. Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2011. - *Prix CHF 25.-

• **Écrits sur la Méthode – Volume III – Esprit de la Méthode.** Pestalozzi préférera non pas « la Méthode », mais l'Idée de la formation élémentaire : une forme sans véritable contenu fixe, qui éclaire, mais laisse chaque pédagogue à l'initiative de son action. Introductions de M. Soëtard – Commentaires de D. Tröhler : L'offre et la demande : la méthode de Pestalozzi dans le contexte européen et de L. Chalmel : La « Méthode Pestalozzi », une tentative française. Traduction de P.-G. Martin. – Format 16/24, 265 pp. Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2010. - *Prix CHF 25.-

• **Écrits sur la Méthode. Volume 2 : Industrie, pauvreté et éducation.** Ces textes écrits entre 1805 et 1822 rassemblent une vision des concepts politiques, sociaux et pédagogiques. Devant le phénomène industriel naissant, Pestalozzi insiste sur la nécessité d'une formation des enfants pauvres pour leur permettre de s'adapter à cette évolution. Aujourd'hui encore, ses vues ont toute leur pertinence. Introductions de Michel Soëtard. Commentaire de Daniel Tröhler. Traduction de P.-G. Martin. – Format 16/24, 181 pp. Ed LEP, Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2009. - *Prix CHF 25.-

• **Écrits sur la Méthode. Volume 1 : Tête, cœur, main.** La Méthode, loin d'être un ensemble systématique, a pris forme au fil des expériences menées à Stans, Berthoud et Yverdon, véritables laboratoires pédagogiques, et a généré de nombreux textes. Une sélection de ces écrits rédigés entre 1802 et 1810 confluent vers une anthropo-

logie pédagogique articulée autour des trois symboles: tête, cœur, main. Traduction de P.-G. Martin. Introductions de Daniel Troehler. Commentaire de Michel Soëtard. Un glossaire permet de s'orienter dans le vocabulaire, souvent flottant, du maître d'Yverdon. Une bibliographie présente les sources d'information et les principales études auxquelles on peut se référer pour enrichir la connaissance de ce jalon important dans l'histoire de la pédagogie. - Format 16/24, 197 pp. Ed LEP, Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2008. - *Prix CHF 25.-

• **OUI ou NON ? Considérations sur l'humeur politique de l'humanité européenne dans les hautes et basses classes par un homme libre.** Citoyen d'honneur de la nouvelle République en 1792, Pestalozzi exprime sa position originale sur la Révolution française dans un texte écrit en 1793, mais publié en 1897, où il s'efforce de répondre Oui ou Non au phénomène historique. Il est suivi d'un texte fragmentaire et de deux lettres importantes à Nicolovius et à Jacobi, rédigés à la même époque. Introduction de D. Troehler. Commentaire de M. Soëtard. Traduction de P.-G. Martin. - Format 16/24, 119 pp. Ed. LEP, Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne¹, 2007. - *Prix CHF 25.-

• **Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions.** Ce texte de 1783 nous fait découvrir un Pestalozzi inattendu: il s'attaque au travers d'études d'archives à l'un des problèmes les plus dramatiques de son époque, l'infanticide. Il met en œuvre des actions éducatives qui placeraient tous les acteurs de ce drame, et pas seulement la mère, devant leurs responsabilités morales. Traduction de P.-G. Martin. Il est suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, Ch. A. Müller et M. Soëtard. - Format 15/21, 264 pp. Ed. Peter Lang, Berne, 2003. - *Prix CHF 20.-

• **Écrits sur l'expérience du Neuhof.** Sous forme de lettres, ces écrits de Pestalozzi s'enracinent dans une expérience fondatrice menée entre 1774 et 1780 sur son domaine du Neuhof. Il y accueille des enfants pauvres des campagnes qu'il fait travailler au filage et au tissage du coton, tandis qu'il assure avec sa femme leur formation humaine. Traduction de P.-G. Martin. Ils sont suivis de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Avant-propos de Ph. Meirieu. - Format 15/21, 160 pp. Ed. Peter Lang, Berne, 2001. - *Prix CHF 20.-

• **Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain.** Œuvre philosophique majeure de Pestalozzi qui pose les fondements d'une véritable philosophie de l'éducation. Traduction, introduction et commentaires de M. Soëtard. - Format 14/22, 290 pp. Ed. Payot, Lausanne, 1994. - *Prix CHF 20.-

• **Comment Gertrude instruit ses enfants.** En 1801, Pestalozzi a voulu décrire sa « Méthode » sous forme de lettres. Cette nouvelle traduction est de M. Soëtard qui, dans son introduction, fait ressortir l'étonnante actualité de la démarche pédagogique de l'auteur. - Format 16/24, 240 pp. Ed. Castella, Albeuve, 1985 (en dépôt au CDRPY). - *Prix CHF 20.-

• **Lettre de Stans.** Sous forme de lettre à son ami Gessner, Pestalozzi résume ici son expérience capitale faite à Stans en 1798 avec des orphelins de guerre. Nouvelle traduction et introduction de M. Soëtard. Format 11/15, 64 pp. Ed. Mini Zoé, Carouge-Genève, 1996. - *Prix CHF 5.-

• **Fables.** Des 240 fables environ, écrites vers 1797, Jean Moser a choisi et traduit les plus intéressantes pour une édition à Fribourg en 1946. - Format 12/16, 136 pp. Réédition par le CDRP, Yverdon, 1983. *Prix CHF 15.-

• **Esquisses de la Révolution.** Texte paru dans le Journal du peuple helvétique en 1797. Pestalozzi y expose les idées nouvelles en forme de dialogue et souligne l'importance de la prise de conscience collective pour améliorer le sort du peuple. Traduction et introduction de Ph. Henry, P. Marc et I. Keller. - Ed. Université, Neuchâtel, 1991. (Dans « Vous avez dit...pédagogie », cahier N° 23). - *Prix CHF 10.-

• **Léonard et Gertrude.** Tomes I (parties 1 et 2) et II (parties 3 et 4, incomplet) Textes de 1781 à 1787. Œuvre importante où Pestalozzi développe sa vision communautaire et sociale. Traduction de L. Vassenhove. Format 14/19, 527 et 435 pp. - Ed. La Baconnière, Neuchâtel, 1947 et 1948. *Prix CHF 12.- (les deux tomes)

• **Chant du Cygne,** suivi de **Mes Destinées.** Écrits à la fin de sa vie et considérés comme son testament pédagogique, ces textes de Pestalozzi résument toutes ses expériences. Traduction de L. Vassenhove. Format 14/19, 465 pp. - Ed. La Baconnière, Neuchâtel, 1947. - *Prix CHF 10.-

• **Chant du Cygne.** Le testament pédagogique du maître d'Yverdon. Traduction actualisée et introduction de M. Soëtard. Collection du Monde entier dirigée par Jean Houssaye. Format 15/22, 313 pp. Ed. Fabert, Paris, 2009. - *Prix CHF 30.-

Sur Johann Heinrich Pestalozzi :

• **Pestalozzi, les grands pédagogues.** J.-J. Allisson & R. Blind. Basée sur l'importante bibliographie pestalozzienne, cette courte biographie clairsemée de remarques personnelles, présente Pestalozzi, sa vie et son œuvre, dans un style percutant et inédit. Format 14/19, 95 pp. Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne, 2015. - *Prix CHF 17.-

• **Pestalozzi. Biographie intérieure.** Michel Soëtard rassemble les éléments autobiographiques qui parsèment l'œuvre du pédagogue et s'efforce de retrouver la façon dont il a vécu les événements de l'intérieur, en nouant des liens et en jetant des ponts entre la réflexion théorique et la pratique. Format 15/22, 180 pp. Ed. Slatkine, Genève, 2016. Prix CHF 29.-

• **Pestalozzi et « le tournant pédagogique ».** Daniel Tröhler. Trad. de l'angl. Marianne Enckell. Pestalozzi, patriote et républicain de son temps, porté par les grands espoirs dans l'éducation, eut un parcours indissociable d'un phénomène de société, le « tournant pédagogique » de l'Europe, attribuant à l'éducation le rôle d'apporter des solutions aux questions sociales. Format 13,5/20,5, 155 pp. Ed. Antipodes, Lausanne, 2016. Prix CHF 23.-

• **Pestalozzi et la musique.** James Lyon. L'auteur, hymnologue et historien de la musique, cerne chez Pestalozzi promoteur de la musique à l'école, les grandes lignes et objectifs qui ont présidé à la réflexion sur l'éducation de l'homme par la musique. Format 14/22,5, 222 pp. Ed. Publibook. Paris, 2014. *Prix CHF 30.-

- **Actes du colloque des 27 et 28 octobre 2016 L'éducation à l'épreuve de la question sociale XVIII-XXI^e siècle.** Format 15/21, 216 pp. Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, 2017.- *Prix CHF 25.--
- **Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 2010: Education et Révolution.** Textes des intervenants et des discutants. - Format 16/24, 286 pp. Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne, 2010. - *Prix CHF 25.--
- **Sur les pas de Pestalozzi.** Auteur collectif en collaboration avec le CDRPY et le Pestalozzianum de Zurich, cet ouvrage illustré, guide touristique-historique, invite à la promenade sur les pas de Pestalozzi dans les principaux lieux de Suisse où il a vécu. - Format 14/24, 144 pp. Ed. de la Thièle, Yverdon, 1996. (disponible également en allemand: Auf den Spuren Pestalozzis). - *Prix CHF 30.--
- **Johann Heinrich Pestalozzi.** M. Soëtar. Très beau livre abondamment illustré qui offre une vision complète de la vie et de l'œuvre de Pestalozzi. - Format 24/31, 150 pp. Ed. Coeckelberghs (Collection Les Grands Suisses), Lucerne et Lausanne, 1987. - *Prix CHF 50.--
- **Qui êtes-vous, Monsieur Pestalozzi ?** J. Cornaz-Besson. Livre bien documenté et illustré qui apporte une réponse générale à la question posée par le titre et place Pestalozzi dans l'époque tourmentée au début du 19^e siècle.- Format 20/20, 119 pp. Réédition. Ed. de la Thièle, Yverdon, 1987. - *Prix CHF 30.--
- **Pestalozzi.** M. Soëtar. Petit ouvrage de travail contenant une biographie de Pestalozzi et de nombreux extraits d'œuvres.- Format 12/18, 128 pp. Ed. PUF (Coll. Pédagogues et Pédagogies), Paris, 1995. *Prix CHF 10.--
- **Dans l'amitié de Pestalozzi.** Johannes Ramsauer raconte sa vie d'élève puis de maître à l'Institut de Pestalozzi de Berthoud et d'Yverdon. Introduction et traduction de J. Cornaz-Besson. - Format 12/18, 60 pp. ill. Ed. CDRP, Yverdon, 1994. - *Prix CHF 15.--
- **Lettres des enfants Jullien – 1812-1816 – élèves chez Pestalozzi.** Courier écrit au Château d'Yverdon entre 1812 et 1816; empreint de fraîcheur et de naïveté, il révèle la vie quotidienne à l'Institut Pestalozzi et fourmille de renseignements intéressants. Introduction de Carlo Pancera.- Format 18/24, 112 pp. ill. Ed. CDRP, Yverdon, 1985. - *Prix CHF 15.--
- **Le premier Institut suisse pour enfants sourds-muets – Une page d'histoire yverdonnoise.** F. Waridel. Passionnante histoire des enfants « pas comme les autres » au début du 19^e siècle. J.K. Naef, fait œuvre de pionnier et offre aux enfants sourds-muets une éducation adaptée à leur cas particulier. - Format 15/21, 95 pp. ill. Ed. CDRP, Yverdon, 1992. - *Prix CHF 15.--
- **Le Grand Cœur maternel de Pestalozzi.** Ad. Ferrière 1927. L'auteur, en dix petits chapitres, présente un Pestalozzi proche des enfants ; il insiste sur l'importance de l'éducation première qui doit être dispensée par les mères: amour intelligent et réfléchi qui pose les « fondements spirituels de l'humanité ». Réédité et enrichi de deux pages de notes explicatives par le CDRP - Format 12/18, 63 pp. Yverdon, 1983. *Prix CHF 15.--
- **Histoire d'une statue.** F. Waridel. Démarches et efforts de Roger de Guimps pour raviver le souvenir de Pestalozzi à Yverdon à la fin du 19^e siècle. Illustration et documents. - Format 15/21, 48 pp. Ed. CDRP, Yverdon, 1990.- *Prix CHF 15.--
- **Roger de Guimps à Yverdon. Chronique familiale.** J. Cornaz-Besson. Présentation illustrée et commentée des documents découverts dans les archives de la famille de R. de Guimps (1802-1894), élève à l'Institut Pestalozzi d'Yverdon qui restera toujours fidèle à l'esprit de son maître et cherchera à en répandre la pensée. - Format 15,5/21,5, 160 pp. Ed. de la Thièle, Yverdon, 2000. - *Prix CHF 33.--
- **Pestalozzi, le changement.** Plaque éditée à l'occasion de l'exposition commémorant le 200^e anniversaire de l'arrivée de J.H. Pestalozzi à Yverdon. - Format 21/21, 68 pp. illustré. Ed. CDRP, Yverdon, 2004. - *Prix CHF 15.--
- **Freinet, Les grands pédagogues.** J-M. Veya. Ouvrage de vulgarisation des techniques d'enseignement mises en œuvre par l'instituteur français Célestin Freinet (1896-1966) et ses « camarades ». Freinet voyait en Pestalozzi un précurseur de son Ecole du peuple. Format 14/19, 120 pp., Ed. LEP Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne, 2015.- Prix CHF 17.--

Annales Pestalozzi, recherche en histoire de l'éducation :

- N° 1/2002 Société, patriotisme et éducation au XVIII^e siècle.
- N° 2/2003 Agriculture, commerce et éducation au XVIII^e siècle.
- N° 3/2004/2005 Éducation des filles aux XVIII^e et XIX^e siècles.

*Prix CHF 5.--

DVD – CD :

- Biographie de Pestalozzi. En français, allemand et anglais; durée 31 min., Zurich, 1996.
- Biographies de Pestalozzi sur CD (18 ou 30 min) avec brochure, CDRPY, 2004.

* Prix CHF 20.- l'exemplaire

*** Les prix sont nets, frais d'envoi non compris. Prix en € au cours du jour.**

QUI SOMMES-NOUS ?

Le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi est une Fondation. Il est soutenu par l'Association des Amis du Centre Pestalozzi et la Commune d'Yverdon-les-Bains. Il est animé par un Conseil composé de 16 personnes toutes bénévoles. Il est ouvert le jeudi après-midi de 14h à 17h mais aussi sur rendez-vous.

Un Conseil scientifique, composé de 11 professeurs de diverses universités et Hautes écoles assiste également à titre bénévole le Conseil de Fondation en lui assurant une caution scientifique.

Nos buts :

- susciter et maintenir l'intérêt public pour Pestalozzi et son œuvre, ainsi que l'institution scolaire en général,
- promouvoir et animer la discussion scientifique sur la vie et l'œuvre de Pestalozzi,
- enrichir et diffuser en langue française le savoir sur la vie et l'œuvre de Pestalozzi,
- entretenir et développer les relations et les collaborations avec toute institution ayant des intérêts et des buts semblables à ceux de la Fondation, particulièrement dans les domaines de la pédagogie et de l'histoire de la pédagogie.

Nos activités :

- Mise à disposition des chercheurs, des étudiants et du public d'une abondante documentation sur et autour de Pestalozzi
- Accueil de visiteurs du monde entier, de groupes, de classes : Présentation de la vie et l'œuvre de Pestalozzi et visite de la chambre du musée.
- Réponse aux diverses demandes parvenant par Internet
- Edition de textes de et/ou sur Pestalozzi, particulièrement les écrits traduits en langue française
- Organisation de manifestations suscitant une réflexion sur l'histoire de la pédagogie et l'école
- Site mis à jour régulièrement www.centrepestalozzi.ch

Nos projets :

- Développer une animation culturelle active
- Colloque et exposition temporaire
- Créer un index pour les huit registres de correspondance (environ 8'000 lettres) accessibles sur internet
- Développer nos relations avec les institutions touristiques pour y intégrer nos offres de prestations
- Intensifier contact avec nos partenaires dans le cadre d'Héloïse
- Adapter nos moyens de communications et d'information aux technologies actuelles

Adhésion au projet d'itinéraire culturel du Conseil de l'Europe Héloïse, Itinéraire des pédagogues européens

Notre Centre a adhéré à l'Association Héloïse qui va déposer sa demande de labellisation auprès de l'Institut Européen des Itinéraires Culturels (IEIC) à Luxembourg. Cette démarche est une ouverture sur le plan européen et nécessite pour chaque site de répondre à 3 axes :

- Recherche et développement sur notre patrimoine immatériel et matériel
- Tourisme durable
- Médiation culturelle auprès du public et de la jeunesse.

Comment nous atteindre :

- Courrier postal: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi,
Le château, BP303, 1400 Yverdon-les-Bains
- Courrier par email: centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch
- Site : www.centrepestalozzi.ch
- Téléphone: +41 24 423 62 60 ou Président: +41 24 425 28 68 ou +41 79 332 11 01



Conseil de Fondation

Allisson Jean-Jacques, *Président*
Barillet Pierre
Bettex Joëlle
Blind René
Christe Jacintho de Mello Anne
Clavel Raemy Lucy
Huerst Jean-François
Joseph-Addor Christine, *Secrétaire*

Keller-Richner Irène
Longchamp Anne-Lise
Malcarne Marie-Rose, *Trésorière*
Meier Marie-Laure
Tanner Carmen
Terrier France
Tinembart Sylviane
Vial Jean-Louis, *Vice-président*

Conseil scientifique

Danièle Tosato-Rigo, UNIL,
présidente
Jean-Jacques Allisson,
coprésident administratif
Pierre-Philippe Bugnard, UNIFR
Loïc Chalmel, UHA, France
Lucy Clavel Raemy,
lien avec le Conseil de Fondation

Alexandre Fontaine, Uni Vienne
Charles Magnin, UNIGE
Jean Rakovitch, Ecole Domaine du
Possible, France
Sylviane Tinembart, HEP Vaud
Daniel Tröhler, Uni Vienne
Marie Vergnon, Uni Caen

Association des Amis du Centre Pestalozzi

Jean-Louis Vial, *Président*
Joëlle Bettex, *Vice-Présidente*
Christine Joseph-Addor, *Secrétaire*
Marie-Rose Malcarne, *Trésorière*
Anne-Lise Longchamp
René Blind

Informations ou commandes

Centre de documentation et de recherche Pestalozzi
Le Château, CP 303
1400 Yverdon-les-Bains



Cachez ces pauvres qu'on ne saurait voir !

Depuis le 1er novembre 2018, dix ans après Genève, le canton de Vaud se doit d'appliquer l'article 23 de sa loi pénale visant l'interdiction générale de la mendicité...



**OFFICE DU TOURISME ET DU THERMALISME
YVERDON-LES-BAINS ET ENVIRONS**

Avenue de la Gare 2

Case postale

CH-1401 Yverdon-les-Bains

Suisse Schweiz Switzerland

Tél. +41(0)24 423 61 01 - Fax +41(0)24 426 11 22

www.yverdonlesbainsregion.ch

Partenaires

