



Daniel Tröhler

Pestalozzi et notre monde moderne

Traduction française

Pierre-G. Martin

Préface

Jean-Jacques Allisson

Mise en forme et choix illustrations

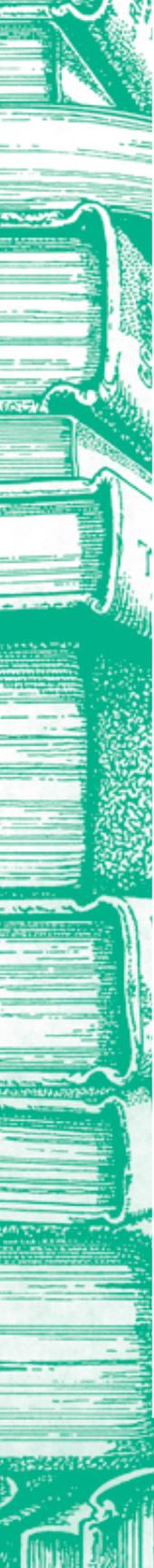
de René Blind

Conception et impression

Imprimerie Cornaz, Yverdon-les-Bains

2016





Bulletins du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi

- | | | | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | Anna Pestalozzi...
née Schulthess
La femme de... | 2001 | L'enseignement de la géographie
à l'Institut Pestalozzi d'Yverdon |
| 2014 | Pestalozzi et Girard
Destins croisés | 2000 | Lettres de Nicolovius
au roi de Prusse, en 1809 |
| 2013 | De Pestalozzi à nos jours...
L'éducation des sourds :
de l'institutionnalisation
à l'inclusion | 1999 | Le canton de Vaud
à l'époque de Pestalozzi |
| 2012 | Corps et âme ou l'éducation
corporelle selon Rousseau
et Pestalozzi | 1998 | Pestalozzi en 1798
(quelques écrits de cette année-là) |
| 2011 | Rousseau et Pestalozzi :
le rêve et la glèbe | 1997 | Les 20 ans du CDRPY,
et articles de M. Soënard
et D. Thröhler |
| 2010 | Il était une « foi » Pestalozzi ! | 1996 | L'album
de David Mathias Frank |
| 2009 | Pestalozzi et l'Institut :
Le Babel yverdonnois | 1995 | Les visiteurs célèbres
au Château d'Yverdon |
| 2008 | Johannes Ramsauer
et Pestalozzi | 1994 | L'école pestalozzienne
de Bergerac |
| 2007 | Isaak Iselin (1728-1782)
Ami et éditeur de Pestalozzi | 1993 | Pestalozzi et l'Espagne |
| 2006 | Pestalozzi et le Japon | 1992 | Pestalozzi, citoyen français |
| 2005 | Rosette Niederer-Kasthofer,
son activité prof. son engagement
pédagogique | 1991 | La rencontre de Pestalozzi
et d'Alexandre 1 ^{er} à Bâle,
en 1814 |
| 2003 | Pestalozzi et sa conception
de l'arithmétique | 1990 | Un institut Pestalozzi à Naples,
dès 1811 |
| 2002 | Les filles-mères
et la justice sociale au XVIII ^e
et XIX ^e siècles | 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 le n° 37.

**Les prix sont nets, frais d'envoi non compris. Prix en € au cours du jour.
Pour commander : voir adresse en 3^e de couverture.**



Avant-propos

En 1977, suite à la magnifique exposition commémorant le 150^e anniversaire de la mort de Pestalozzi, le comité d'organisation d'alors a voulu éviter que le célèbre pédagogue ne retombe à nouveau dans les oubliettes de la mémoire collective. Une Association du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi s'est constituée avec pour objectifs de susciter et maintenir l'intérêt du public pour Pestalozzi et son œuvre, de promouvoir et animer la discussion scientifique autour du pédagogue zurichois et de son héritage afin d'enrichir et diffuser en langue française le savoir y relatif.

2016, au seuil de sa 40^e année, le Centre, après avoir connu une évolution considérable grâce au militantisme d'une équipe de bénévoles dévoués et aux progrès technologiques (appareils de communication, d'impression, outils informatiques), a conduit une réflexion sur son adaptation à cette nouvelle ère et sur les mesures à prendre en vue de sa propre pérennisation. L'Assemblée générale a décidé la modification de ses statuts pour devenir l'Association des Amis du Centre Pestalozzi, laissant la conduite opérationnelle, avec les mêmes objectifs, à une Fondation du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi. Cette modification devrait permettre une ouverture et des collaborations nouvelles avec des partenaires culturels communaux, cantonaux et même internationaux dans le cadre d'un Itinéraire culturel du Conseil de l'Europe dédié aux grands pédagogues européens.

Le présent cahier, premier numéro d'une longue série attendue, se veut aussi la

concrétisation des changements entrepris. Ainsi l'édition des bulletins redvenus plus modestes en volume restera l'apanage de l'Association alors que la Fondation poursuivra la publication de textes en relation avec Pestalozzi sous la forme de cahiers proches quant à l'ampleur et aux sujets traités des bulletins édités ces dernières années.

En cette fin d'année 2016, le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi se devait aussi de marquer le 270^e anniversaire de Pestalozzi par un **colloque international** sur un thème d'une brûlante actualité: *La pédagogie à l'épreuve de la question sociale*, question qui n'a laissé, ne laisse et ne laissera sans doute jamais aucun pédagogue responsable dans l'indifférence. C'est forts de cette certitude que nous avons voulu que ce premier cahier s'intègre aux réflexions du colloque. Pestalozzi, particulièrement dans cette problématique, exerce encore aujourd'hui une influence dont nous n'avons pas toujours conscience.

Qui mieux que Daniel Tröhler¹, membre de notre Conseil scientifique, aurait pu, avec son habituelle rigueur intellectuelle, démontrer, dans le présent dossier *Pestalozzi et le monde moderne*, en quoi ce grand pédagogue humaniste et visionnaire a encore toute son actualité.

«L'histoire ne donne pas des leçons, mais le présent a toujours un passé et celui-ci peut nous aider à comprendre pourquoi nous pensons comme nous pensons.»²

Jean-Jacques Allisson
Président du Conseil de Fondation

¹ Daniel Tröhler est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université du Luxembourg. Auteur d'une thèse d'habilitation sur les fondements républicains de la pensée éducative de Pestalozzi, il a notamment co-édité l'édition critique des lettres adressées à Pestalozzi (6 volumes, 2009-2015). Son ouvrage *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations* (Routledge 2011) a été primé par l'«American Educational Research Association». Ses travaux croisent histoire des idées et histoire institutionnelle dans une perspective culturelle, centrée sur les idées éducatives et politiques.

² Préface de *Pestalozzi et notre monde moderne*, Daniel Tröhler, Cahier CDRPY, Yverdon-les-Bains, 2016





Préambule

Dans les débats publics, notamment ceux qui portent sur la politique de l'éducation et sur la formation des maîtres, une question apparaît de manière récurrente, celle de savoir s'il vaut vraiment la peine de s'occuper des œuvres d'auteurs morts depuis longtemps. L'interrogation porte souvent sur l'« actualité » de ces œuvres, autrement dit sur leur valeur et leur utilité pour notre époque. En pédagogie, n'avons-nous pas des soucis plus urgents ? On entend fréquemment cette remarque, qui suggère qu'il est bien plus important de se pencher sur les problèmes et les défis de l'heure que de s'adonner à la lecture de vieux textes. En ce premier numéro des *Cahiers*, nous soutenons que certes, l'histoire ne donne pas des « leçons », mais que le présent a toujours un passé et que celui-ci peut nous aider à comprendre pourquoi nous pensons comme nous pensons. Pestalozzi nous donne l'occasion d'en faire une démonstration particulièrement pertinente, dans le domaine de l'éducation et de l'école, lui qui, d'une certaine manière, exerce sur nous une influence dont nous n'avons pas pleine conscience. Il s'agit donc, dans les pages qui suivent, de procéder à une reconstruction historique de la perception que nous avons de nous-mêmes quand nous nous occupons de l'éducation et de l'école, en paroles, en pensées et en actes.



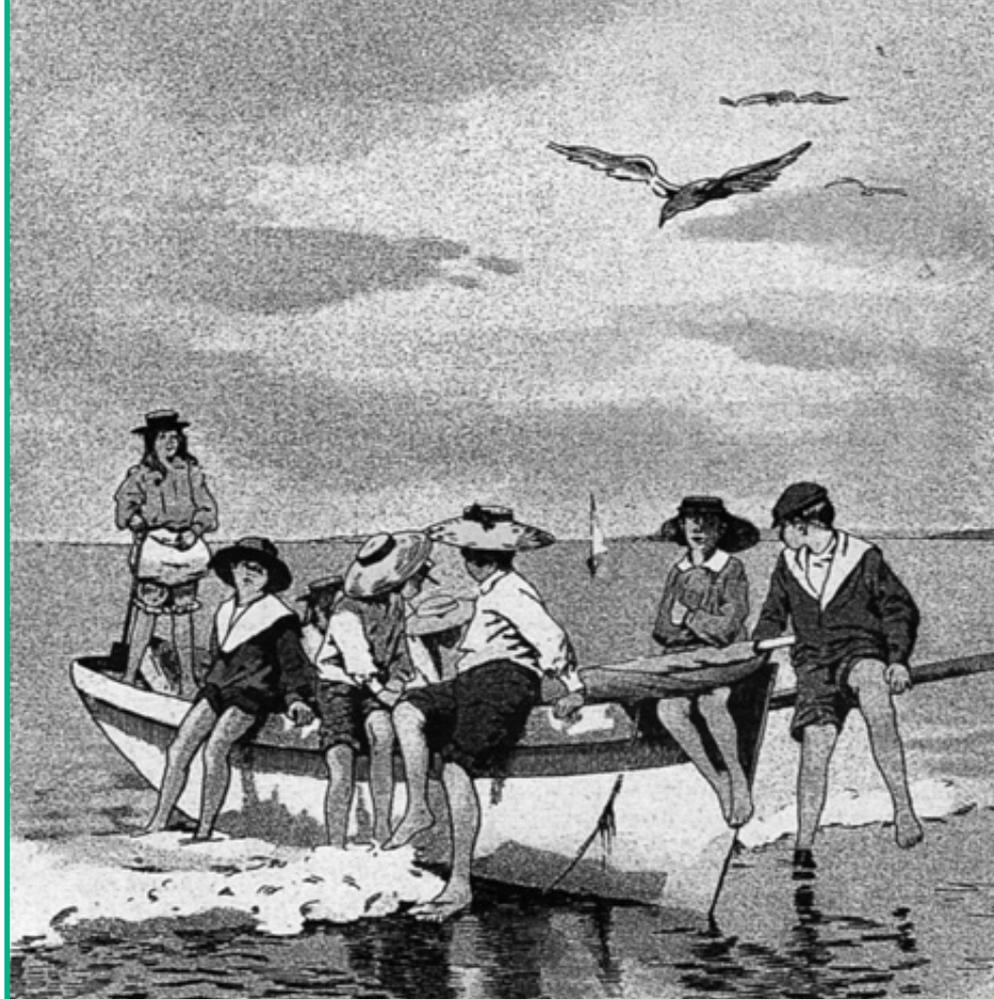
L'école comme recours d'urgence

Il y a un peu plus de 10 ans, les banlieues parisiennes étaient en flammes, – en proie à la violence et au chaos. La police eut toutes les peines à maîtriser la situation et le monde politique se vit obligé de prendre des mesures. La stratégie que le Premier ministre Dominique de Villepin se proposa de suivre afin de résoudre la crise est riche d'enseignements pour le décryptage de notre monde moderne. Le ministre annonça en effet une vaste réforme scolaire, censée amener les Français à vivre les idéaux de la République. « Je ne me situe pas dans les débats doctrinaux sur l'efficacité du modèle français, je cherche les moyens de mettre en œuvre concrètement et pratiquement, pour tous les Français, nos principes

républicains », déclara-t-il au journal *Le Monde*, et « pour cela, certains Français ont besoin d'un accompagnement personnalisé en matière d'emploi et d'éducation ». La raison en est que les idéaux de la République doivent toujours être transmis, et que c'est la tâche essentielle de l'école : « L'école, c'est le lieu de rendez-vous de la République ».

La proposition de M. de Villepin, confronté aux problèmes évidents des banlieues, traduit un réflexe culturel très largement répandu, au moins dans le monde occidental. C'est le réflexe qui fait que nous avons tous tendance à attribuer à l'éducation ou à l'école le soin de surmonter n'importe quelle espèce de problèmes sociaux, économiques ou politiques. L'exemple le plus célèbre peut-être de ce réflexe est lié au choc qui ébranla les





Etats-Unis lorsque l'URSS mit sur orbite son satellite Spoutnik en 1957, durant la guerre froide. La crainte profonde d'être devancé par l'ennemi sur les plans militaire et technologique amena le Congrès américain à lancer immédiatement une grande réforme scolaire. Il vota en 1958 la première loi fédérale des Etats-Unis en matière d'éducation, le *National Defense Education Act*, par lequel se manifestait la certitude que «*Education is the First Line of Defense*» (Rickover, 1959)*.

Il existe d'innombrables exemples propres à montrer combien nous sommes enclins

à vouloir résoudre pédagogiquement les problèmes qui se présentent à nous. Au début des années 1960, quand se fortifia la conviction que l'homme détruisait la nature (voir Carson, 1962), on vit apparaître une éducation environnementale, qui dispose depuis 1969 d'un organe scientifique universitaire, le *Journal of environmental Education* ; bientôt on se mit à aménager des sentiers nature, pour informer le peuple et l'inciter à un comportement respectueux. Un autre exemple remarquable nous est offert dans les années 1980, lorsque les Etats-Unis crurent leur existence menacée, après la guerre du

Les cinq illustrations en «clin d'oeil» des différents chapitres (pages 5, 9, 17, 24, 31 et 37) sont tirées de «Mémoire d'école».

* Pour toutes les références, veuillez vous reporter à la bibliographie pages 45 à 47.



Vietnam, le choc pétrolier des années 1970 et la chute de l'industrie automobile, et diagnostiquèrent *A Nation at Risk*. La commission nationale instituée par le président Ronald Reagan pour analyser cette crise ne parvint pas à la conclusion que, par exemple, on devrait fabriquer à Detroit, chez Ford et GM, des voitures meilleures et plus efficaces, mais qu'il y avait un *Imperative for Educational Reform*, c'est-à-dire une nécessité urgente de changer le système scolaire ([National Commission on Excellence in Education, 1983](#)). Le phénomène est encore illustré par l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école, en réaction à l'accroissement du nombre des grossesses précoces dans les années 1960; ce sujet acquit une nouvelle urgence dans les années 1980, face à l'épidémie de sida. Et pour aider les musées trop peu fréquentés, on échafauda dès 1990 la pédagogie muséale.

Un « réflexe culturel » né avec l'Etat-nation

Le réflexe qui consiste à transmettre automatiquement à l'éducation les problèmes dès qu'ils sont reconnus n'est pas une tendance naturelle, une caractéristique innée de l'humanité. Il s'agit d'un phénomène culturel, répandu surtout dans le monde occidental, résultant d'idées et de raisonnements spécifiques. Ceux-ci se firent jour il y a 200 à 250 ans déjà, soit à l'époque où vécut Pestalozzi (1746-1827), et leur influence est bien visible dans les débats tenus à l'occasion du congrès de Vienne (1814-1815), où les grandes puissances européennes discutèrent l'avenir du

continent et donc aussi de la Suisse, tout en introduisant la Restauration.

Pestalozzi aborda lui aussi ce thème dans son essai *A l'innocence*, rédigé en 1815; pour lui, la solution des problèmes tient exclusivement dans l'éducation à l'humanité.

En s'exprimant ainsi, Pestalozzi est sur la même longueur d'onde que Dominique de Villepin déclarant, 190 ans plus tard, «l'école, c'est le lieu de rendez-vous de la République.» La conviction que l'on peut et doit résoudre problèmes et crises par l'éducation atteste la présence de ce réflexe culturel, que l'on caractérise comme le « tournant pédagogique » dans *l'Educationnalization of Social Problems* ([Tröhler, 2016b](#)). Il s'agit d'un important changement culturel, dont Pestalozzi fut la figure de proue il y a deux siècles et qui peu à peu toucha l'ensemble du monde occidental. Aujourd'hui, nous en sommes tous profondément marqués.

Il serait tout à fait possible qu'une déclaration comparable ait été faite un siècle avant Pestalozzi. Mais il serait impossible qu'elle ait eu alors le même écho. Cela ne tient pas essentiellement à Pestalozzi ([cf. Horlacher, 2016](#)), mais au fait que les circonstances avaient changé. Vers 1715, on ne croyait tout simplement pas que l'éducation ou l'école puisse résoudre tous les problèmes de la société; on n'avait même pas l'idée qu'il existait une société et encore moins celle que la société puisse avoir un problème assez grave, qu'elle aurait à résoudre. Certes,

«L'école, c'est le lieu de rendez-vous de la République.»

Dominique de Villepin, 2005





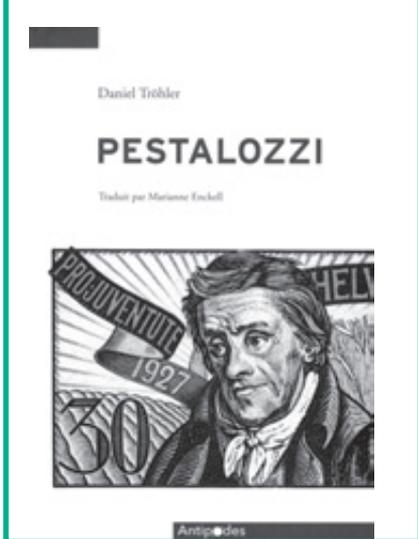
*Au congrès de Vienne (1814-1815), on négocia les frontières en Europe ;
l'existence de la Suisse était en danger.*

il y avait un mouvement, porté par les cercles philanthropiques³, favorable à une réaction pédagogique face à la pauvreté. Né à Londres peu avant 1700, il se répandait peu à peu dans toute l'Europe, y compris en Suisse, en particulier à Lausanne (voir Tosato-Rigo, 2015). Mais il était encore balbutiant et s'adressait à des personnes particulièrement désavantagées, personnes que l'on ne définissait pas encore comme milieu social ou comme « classe » ; les classes sont une construction du

XIX^e siècle. Mais un siècle plus tard, alors que s'ouvrait pour l'Europe réorganisée par le congrès de Vienne l'ère des États-nations, la situation était bien différente. L'État-nation fut le moteur essentiel du tournant pédagogique, car il liait son projet politique au fonctionnement de l'école, que par conséquent il développa constamment. Dominique de Villepin s'inscrivait exactement dans ce courant en disant en 2005, comme nous l'avons déjà mentionné, « l'école, c'est le lieu de rendez-vous de la République. »

³ Le philanthropisme est un courant de réforme pédagogique du dernier tiers du XVIII^e siècle, qui se répandit en Allemagne et dans quelques régions de la Suisse, soutenu principalement par des théologiens protestants de tendance libérale. Sa pédagogie se référait à l'idéal du patriote attaché au bien public, ami du genre humain et de son bonheur, fruit d'une éducation conforme à la nature. Son initiateur est le théologien Johann Heinrich Basedow ([HYPERLINK «https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Bernhard_Basedow»](https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Bernhard_Basedow) https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Bernhard_Basedow); ses établissements majeurs sont le philanthropin de Dessau (1774-1793) et celui de Schnepfenthal, fondé en 1784 et toujours en activité. En Suisse, le philanthropin du château de Marschlins (1775-1777), près de Landquart, fut le principal institut de ce courant, auquel s'intéressèrent des amis de Pestalozzi comme Johann Caspar Lavater ou Isaak Iselin.





Daniel Tröhler (2016a), *Pestalozzi et le « tournant pédagogique »*, Lausanne, Éditions Antipode

Pestalozzi pionnier ? Démonstration en cinq étapes

On pressent dès lors, même si l'on ignore encore les détails de sa pédagogie, que la question de l'actualité de Pestalozzi est à l'ordre du jour. Son actualité dépasse de loin sa « Méthode » pédagogique proprement dite dont l'application reste toujours aussi difficile aujourd'hui qu'hier. Son actualité tient au fait que Pestalozzi représente de manière emblématique le tournant pédagogique survenu vers 1800, tout en le marquant très fortement de son empreinte. Cependant, même s'il fut l'étoile incontestable de ce mouvement, il ne l'incarna pas seul. On s'aperçoit en effet que, par exemple, la France,

« 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).

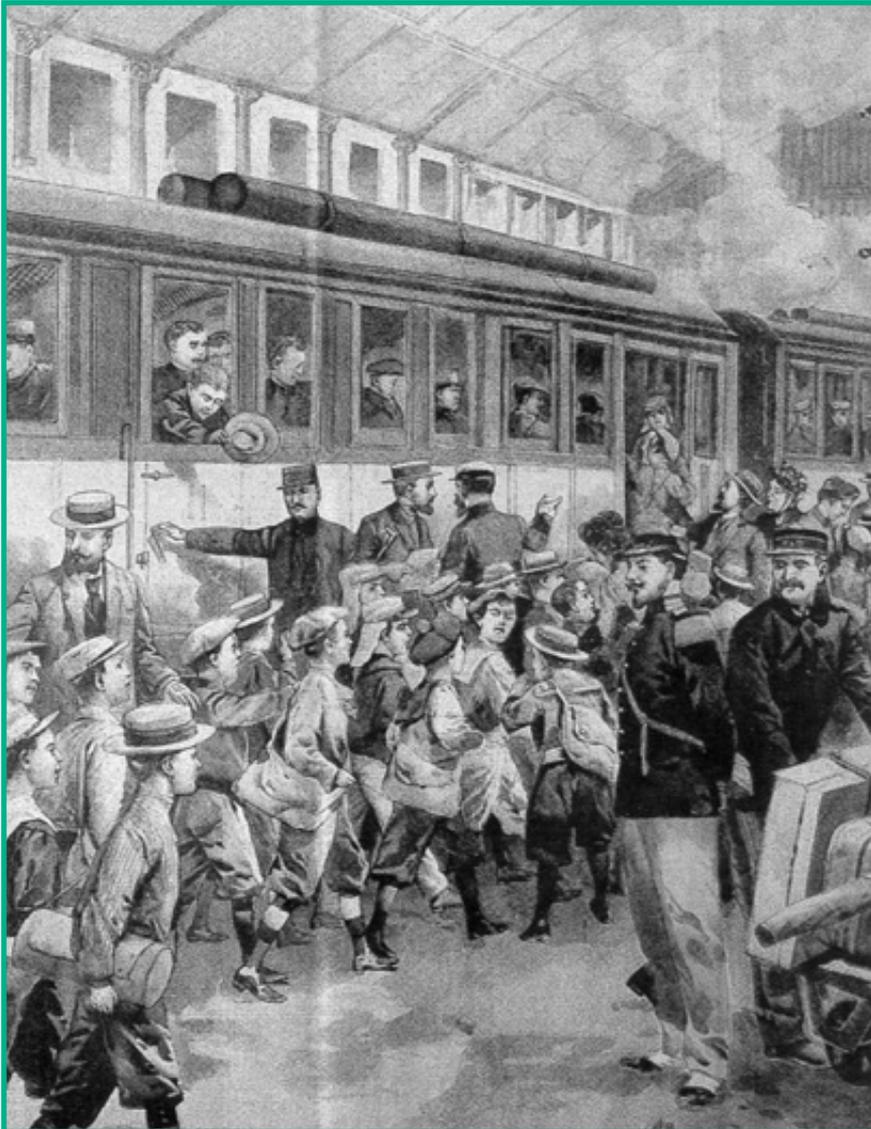
qui conféra la citoyenneté d'honneur à Pestalozzi en 1792, resta très réticente envers ses idées et privilégia d'autres théories éducatives ; une attitude analogue s'observe en Suisse romande, malgré la présence de l'institut du château d'Yverdon (Tröhler, 2016c).

La reconstruction historique de la perception que nous avons de nous-mêmes quand nous nous occupons de l'éducation et de l'école, en paroles, en pensées et en actes se fera en cinq étapes. Nous montrerons d'abord que ce tournant pédagogique fut précédé de la prise de conscience d'un état de crise, qui cependant ne se focalisa nullement sur la pédagogie, mais sur l'essor du commerce (chap. 1). Nous montrerons ensuite pourquoi ce fut précisément au sein du protestantisme que se dessina une solution pédagogique à la crise : cette solution était liée en effet à la conception protestante de l'âme (chap. 2). La pédagogie qui en résultait promettait à la fois le progrès et un ordre moral. L'Europe, fatiguée de la guerre, était prête à accueillir cette double promesse. Le chapitre 3 évoque le rôle particulier de Pestalozzi sur ce point. Les Etats, surtout les Etats-nations issus des affrontements guerriers de 1792-1804, misant sur cette promesse, développèrent leurs systèmes scolaires, dont ils attendaient qu'ils favorisent, outre le progrès et la stabilité morale, l'intégration nationale et la différenciation sociale. Cela renforça la position du corps enseignant, qui se mit à voir en Pestalozzi, au cours du XIX^e siècle, une figure de proue de la lutte pour l'ascension sociale (chap. 4). Enfin, nous montrerons comment ces développements continuent de marquer notre vision politique et pédagogique de l'avenir, sans que ni les politiciens ni les pédagogues en soient conscients, au grand détriment de l'école, qui est surchargée de réformes (chap. 5). ■



1 L'essor économique et la crise républicaine

Comme tout être humain, Pestalozzi n'est pas né en héros tout armé, mais a grandi dans un milieu qui se vit confronté à des problèmes spécifiques et fut de plus en plus enclin à croire que ces problèmes pouvaient être résolus par la pédagogie. Ce chapitre montre ce que fut ce sentiment de crise, dont la prise en compte allait durablement pédagogiser le monde. La question portait – déjà – sur le rôle de l'argent dans le monde.





La clé qui permet de comprendre pourquoi Pestalozzi développa principalement une pédagogie se trouve bien éloignée des problèmes pédagogiques. Il s'agit, pour le dire simplement, de l'argent et de son influence sur la politique et la vie publique – un thème qui reste aujourd'hui de la plus haute actualité.



L'avènement d'une bourgeoisie matérialiste



L'économie avait connu aux XVII^e et XVIII^e siècles un essor notable et l'argent avait afflué, surtout entre les mains d'une nouvelle classe sociale, appelée bourgeoisie. Celle-ci exigeait d'être davantage associée à la vie politique; si elle était rebutée, comme en France, cela pouvait aboutir à la révolution. Mais hors de France aussi, on discutait sur le rôle que l'économie et l'argent devaient jouer dans l'ordre politique et social.

Le débat éveillait un écho particulier dans les Etats qui se considéraient comme des républiques, ayant donc un régime qui n'était ni monarchique



« A mesure que le luxe s'établit dans une république, l'esprit se tourne vers l'intérêt particulier. A des gens à qui il ne faut rien que le nécessaire, il ne reste à désirer que la gloire de la patrie et la sienne propre. Mais une âme corrompue par le luxe a bien d'autres désirs. »

(Montesquieu, 1748/1951, p. 335)

ni aristocratique, mais plus ou moins démocratique. La plupart des cantons suisses étaient des républiques aristo-démocratiques, c'est-à-dire des républiques pourvues certes d'un régime démocratique, mais où seule une toute petite minorité de la population jouissait des droits civiques. Les autres habitants étaient privés de toute participation politique. La question de l'influence de l'argent dans la vie publique et politique revêtait une grande importance dans les républiques, parce que l'on partait du principe que ces régimes dépendaient d'une certaine égalité entre tous les citoyens, non seulement sur le plan politique, mais aussi au point de vue économique. On voyait un trop grand fossé entre très riches et très pauvres comme un danger pour la république.

On reprochait à l'argent et au « commerce » (c'est-à-dire à l'essor des échanges monétaires) d'être particulièrement nuisibles au régime républicain, bien plus encore qu'au régime monarchique. Le désir de richesse était perçu comme une manifestation d'égoïsme, en opposition avec l'idée fondamentale de la république, à savoir la recherche du bien commun. Le danger était double : à la fois politique et culturel. Sur le plan politique, le risque était de voir un riche, une fois investi de charges publiques, abuser de son pouvoir à des fins d'enrichissement personnel au lieu de servir le bien commun, ce que l'on nommait alors – comme aujourd'hui – corruption. Sur le plan culturel, il consistait en ceci que les riches faisaient ostentation

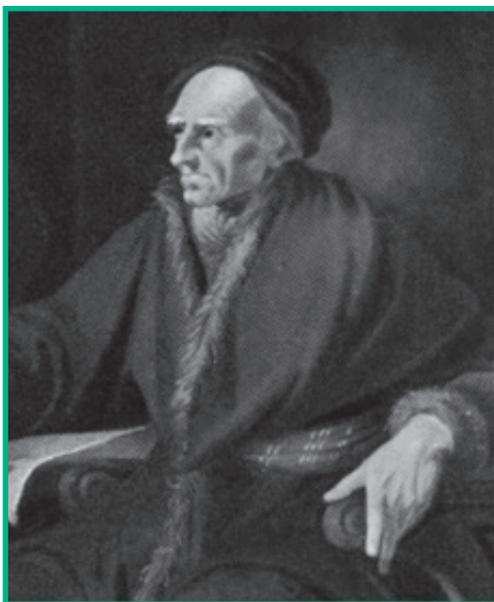


de leur fortune sous la forme de biens de luxe et pouvaient ainsi éveiller chez les gens simples l'envie d'avoir part à ce luxe quand bien même ils n'en avaient pas les moyens. Ce phénomène était aussi considéré comme une sorte de corruption, mais qui se répandait « de haut en bas ».

Haro sur le luxe !

Dans ce contexte, le luxe devint un important thème de débats au XVIII^e siècle. Montesquieu lui-même, l'un des plus grands penseurs français du XVIII^e siècle, estimait qu'il était un danger majeur, parce qu'il n'encourageait que l'intérêt personnel, engendrant une « corruption » propre à détruire les fondements des républiques. En Suisse, le sujet suscita des discussions particulièrement vives, inspirant par exemple Rousseau ou Johann Jacob Bodmer, le maître zurichois de Pestalozzi.

En 1755, Bodmer écrit à un ami que le luxe ouvrirait une « brèche dans l'esprit d'égalité et de modération » qui était le fondement des républiques. Il citait Montesquieu à l'appui de son argumentation, en précisant : « Une âme corrompue par le luxe a bien d'autres désirs que l'amour de la patrie » (Bodmer à Zellweger, 16 février 1755, p. 88). La question de savoir comment traiter le luxe dans une république fut l'objet de plusieurs concours ; Pestalozzi répondit à l'un d'eux et remporta le



*Johann Jacob Bodmer, lettré zurichois
et maître de Pestalozzi*

premier prix en 1780 (Tröhler, 2003). Il est évident que le commerce, la richesse qui lui est liée et leur influence sur la vie publique et politique – surtout dans les républiques – était considéré comme un danger. L'un des principaux objectifs de la Société helvétique (1761-1797) était de constituer un grand mouvement patriotique soutenant les valeurs traditionnelles anti-commerciales des républiques suisses. Mais en dépit de ses ambitions sublimes, elle n'eut guère de succès dans ses actions concrètes, notamment parce qu'elle se heurta à l'esprit de clocher (Tröhler, 2002) et aux moqueries (« kermesse des patriotes »).

Manifestement, de nombreux réformateurs, notamment en Suisse, se sentaient obligés d'agir contre ce « déclin ».



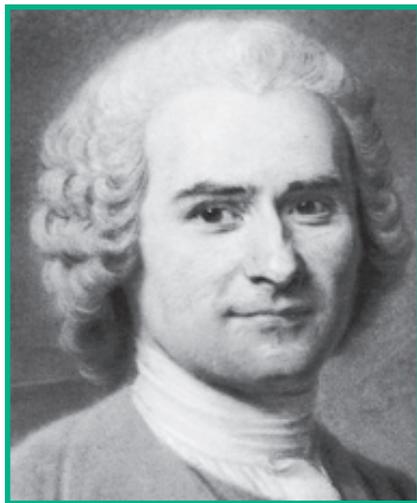
La question était: comment? Les lois somptuaires⁴ pouvaient certes faire barrage extérieurement, mais elles ne pouvaient résoudre le problème de fond, à savoir la perte du sens du bien commun. La théorie républicaine traditionnelle n'avait pas non plus de solution sur ce point. Certes, ses représentants étaient conscients que les vertus publiques comme la modestie et le sens du bien commun devaient être exercées. Ils comptaient donc sur une pédagogie spécifique, mais celle-ci était plutôt ce que l'on nommerait aujourd'hui la « socialisation »; ils partaient de l'idée que la vertu règne effectivement dans les familles et dans la vie publique, si bien que les enfants l'assimileront en quelque sorte automatiquement, par la force de l'exemple vivant. Rousseau par exemple louait dans cet esprit la tradition des cercles à Genève.

Le retour à la terre, mère de toutes les vertus

Mais que fallait-il donc faire si l'on croyait que les vertus dans lesquelles on pourrait socialiser la jeune génération n'existaient plus? L'idée que la génération des pères avait succombé à la passion de l'argent et du luxe déboucha sur la prise de conscience d'une crise. Dans la lettre de Bodmer déjà citée plus haut, le problème est formulé ainsi: « Qui réprimera ceux qui devraient eux-mêmes réprimer? Si les mœurs sont corrompues, elles ne peuvent être rétablies tout d'un coup. Quelle espèce de sentiments pourra-t-il inculquer à ses enfants, le père qui ignore quelle éducation il devrait leur donner, parce qu'il en a besoin lui-même? » (Bodmer à Zellweger, 16 février 1755, p. 88).

L'une des issues à la crise fut de prôner, comme Rousseau dans *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (1761) ou dans *l'Emile* (1762), la retraite dans une campagne idyllique. Pestalozzi, et bien d'autres comme lui, furent attirés par cette idée. De jeunes Zurichois qui gravitaient autour du professeur Johann Jacob Bodmer se rendirent même en 1765 à Môtier pour rendre visite à Rousseau.

Les Zurichois demandèrent à Rousseau quel métier ils devaient choisir, eux qui étaient en majorité fils de marchands et donc probablement destinés à



Jean-Jacques Rousseau, *patriote sans patrie*

⁴ Des décrets officiels réglementaient les habitudes de consommation des citadins. Il s'agissait en particulier de prescriptions relatives aux vêtements, interdisant le luxe ostentatoire. C'est dans les républiques urbaines, qui promouvaient l'idéal de l'égalité de tous les bourgeois, que florissaient les lois somptuaires. En revanche, des villes comme Paris, où la richesse et le luxe s'étaient librement, passaient pour corrompues.



Dans sa Lettre à d'Alembert (1758), Rousseau souligne le rôle des cercles (à côté de celui des familles) pour l'exercice des vertus à Genève. «**Nos cercles conservent encore parmi nous quelque image des mœurs antiques. [...] On ose parler de patrie et de vertu sans passer pour rabâcheur.**» La sociabilité, les exercices (militaires), la natation et la chasse, ces «honnêtes et innocentes institutions» sont les meilleurs moyens de «former dans les mêmes hommes des amis, des citoyens, des soldats, et par conséquent tout ce qui convient le mieux à un peuple libre»

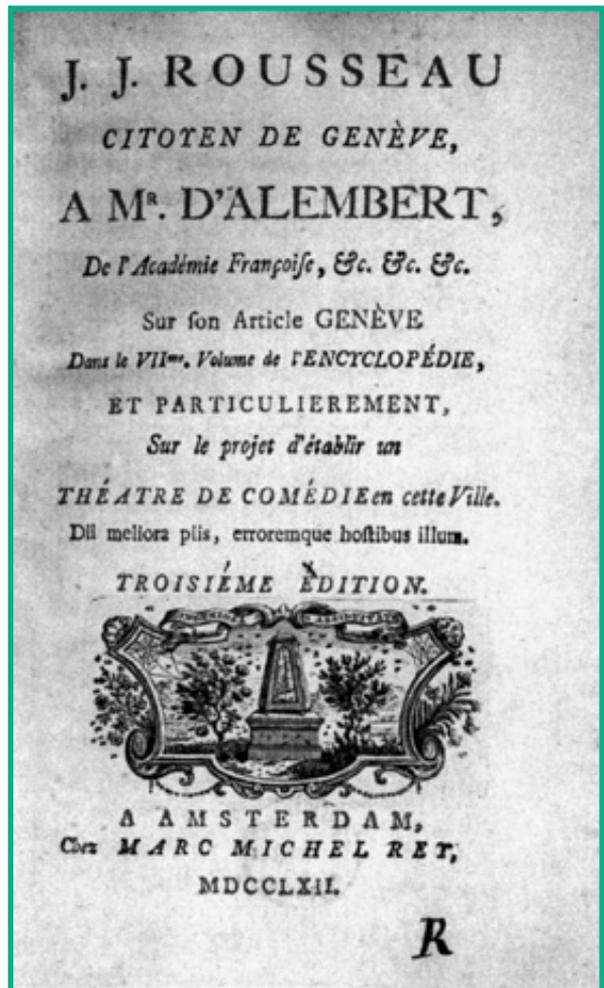
(Rousseau, 1758/1995, p. 96).

exercer d'indignes activités commerciales. Rousseau semble avoir eu une position claire sur cette question, si l'on en croit une lettre qu'un jeune Zurichois, Johannes Jakob Schulthess, adressa de Môtier à Bodmer en mai 1765: il conseilla à ses interlocuteurs de tourner le dos à la ville et à son commerce pour se retirer à la campagne.

Contrairement à la ville, corrompue par le commerce, la campagne semblait donc le refuge de l'innocence naturelle, de la modestie et de la vertu. Bien que le républicanisme classique ait porté la conception d'un Etat-ville composé de citoyens libres et égaux, il était censé tout à coup être transposable à la campagne, parmi des gens aux droits politiques fortement limités. Fermement convaincu par cette vision, Pestalozzi écrivit à sa fiancée Anna Schulthess, au début de juillet 1767: «Mes fils auront à cultiver la terre, sans préjudice de la plus soigneuse préparation de leur

entendement, et je n'engendrerai pas de citadins paresseux» (Pestalozzi à Anna Schulthess, juillet 1767, 1946, p. 29).

Anna Schulthess épousa effectivement le jeune «patriote» zurichois de neuf ans plus jeune qu'elle, contre la volonté



Dans un pamphlet publié en 1758, Rousseau attaque d'Alembert et sa proposition d'établir un théâtre à Genève, par crainte qu'un théâtre ne détruise les mœurs républicaines.





Anna Schulthess

de ses parents, et s'installa avec lui à la campagne, au Neuhof près de Birr.

L'échec du Neuhof

Mais au Neuhof, la réalité ne répondit pas aux espérances. L'exploitation agricole tomba en faillite et Pestalozzi ouvrit un établissement protoindustriel, dans lequel il fit travailler surtout des enfants pauvres, qu'il dédommageait en leur offrant une formation élémentaire; la plupart des leçons étaient

données par sa femme Anna. Il rendit compte de ses expériences d'«éducation des pauvres» dans les *Ephemeriden der Menschheit*, important mensuel suisse publié par Isaak Iselin (Conseil scientifique du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, 2002) et dans la foulée il débattit avec d'autres philanthropes sur le thème de la pédagogie comme moyen de lutte contre la pauvreté (Tröhler, 2001).

A ce moment-là cependant, Pestalozzi était encore fort loin de la pédagogie qui devait le rendre célèbre, même si, ironiquement, son grand combat perdu pour les pauvres au Neuhof allait être pris plus tard comme le garant de la dignité unique de sa pensée pédagogique.

Rousseau aurait déclaré à Schulthess : «pour la simple raison que le commerce est nuisible à la société humaine et que la plupart des marchands sont des menteurs et des âmes viles, pour cette simple raison nous avons besoin de gens doués de grandes capacités et particulièrement probes, afin qu'ils empêchent les dommages autant qu'il leur est possible et afin qu'ils tournent à l'avantage de l'humanité ce dont la majorité abuse à son détriment. – C'est un service que l'on peut sans doute rendre à son pays.» Il lui aurait conseillé d'acheter un terrain à la campagne et d'y vivre dans la solitude du monde rural

(Schulthess, 3 mai 1765, p. 2).



La pédagogie qui devait le rendre célèbre, Pestalozzi la développera, sous le nom de «Méthode», dans le contexte de la Révolution helvétique. Dans les années 1770 et 1780, il devint évident que la fuite à la campagne ne pourrait

pas résoudre le problème de la crise du républicanisme face au commerce dominant. Une autre solution – l'éducation – se mit à émerger alors dans les milieux protestants. Mais pourquoi là précisément? ■



Maison où Rousseau habita durant son séjour à Môtier et reçut de nombreux admirateurs.



Le Neuhof de la jeune famille Pestalozzi

Pour en savoir plus !

- ***Ecrits 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.–

En vente au Centre Pestalozzi, voir adresse en page 3 de couverture.



2 L'éducation comme fortification de l'âme

L'importance de l'éducation et de l'école ne put apparaître en pleine lumière qu'à partir du moment où la prémisses la plus importante sembla faire défaut : un contexte vertueux dans lequel les mœurs se transmettaient comme d'elles-mêmes d'une génération à l'autre. Quand ce contexte parut ainsi se dérober, on chercha un nouveau fondement capable d'apporter la solution du problème. Ce fut l'interprétation protestante de l'âme comme lieu de la communication du salut, et l'idée qu'il convenait de renforcer l'âme afin que le contexte corrompu ne puisse exercer aucune influence sur l'homme.



Les cercles réformateurs qui estimaient que l'Europe en général et les républiques suisses en particulier subissaient une crise du fait de l'essor du commerce se trouvaient face à un problème : ils ne pouvaient plus se fier au principe de la socialisation qui exigeait un contexte vertueux désormais absent. Se réfugier à la campagne et vivre en agriculteur ne s'avérait pas une bonne solution, comme Pestalozzi et sa femme Anna l'éprouvèrent directement. Les lois somptuaires, à supposer qu'elles soient applicables, ne servaient qu'à la répression extérieure des comportements indésirables ; or le véritable but des réformateurs du XVIII^e siècle était de changer l'homme intérieurement.

Une vision protestante du salut par l'éducation

Pour résoudre ce problème, une proposition qui allait se révéler extrêmement efficace commença alors à prendre forme, surtout dans le protestantisme suisse. Cette solution visait, en gros, à fortifier par l'éducation l'âme humaine, de telle sorte qu'elle ne puisse plus être abîmée par la corruption du monde. L'éducation échappait ainsi au principe de la socialisation ; elle se fondait sur l'idée que l'âme pouvait, en fin de compte, être « immunisée » contre les influences extérieures si elle était correctement « façonnée » et fortifiée dans l'éducation. Cette idée, qui se développa dans le dernier tiers du XVIII^e siècle, fut la base du tournant pédagogique. Dès lors, l'éducation et l'école devaient

poursuivre un double but : faire participer les hommes au développement social, mais en même temps veiller à ce que la participation sociale n'entraîne aucun effet négatif sur le sens moral, concrètement sur la vertu. Dès lors, la pédagogie était le moteur du développement (économique, social, politique et plus tard aussi national) et en même temps le garant de la stabilité éthique et de l'ordre public.

Cette évolution supposait, à côté de la prise de conscience de la crise du républicanisme, une conception de l'âme humaine comme âme individuelle et ouverte à l'intervention éducative ; il s'agit d'une conception typiquement protestante. Alors que la théologie catholique défend la conviction que le salut est donné dans le cadre d'une institution, notre sainte mère l'Église, avec son personnel consacré, dans le protestantisme l'homme ou son âme est confronté à Dieu directement. Dieu se révèle à l'homme sans Église ni personnel consacré, dans la lecture de la Bible et la prière. L'âme est donc, dans le protestantisme, le pivot du salut ; au cours du XVIII^e siècle, on la considéra de plus en plus comme susceptible de perfectionnement. Le philosophe allemand peut-être le plus influent du siècle, Christian Wolff, théologien luthérien que tous les intellectuels lisaient, avait parlé de la perfectibilité de l'âme humaine : puisqu'elle est à l'image de Dieu, l'âme tend vers la perfection essentielle, même si elle n'atteint dans la vie concrète des individus qu'à la perfection accidentelle. Transposé dans le monde de l'éducation et de l'école, cela signifiait qu'il fallait rendre l'âme aussi parfaite que possible et cela – ce point était nouveau



– sans tenir compte de l'origine sociale. L'éducation et l'instruction de l'homme devaient toujours viser à la perfection de l'âme, indépendamment de l'appartenance de « classe ».

De la formation à la *trans*-formation

Il en résulta que le contexte professionnel perdit tout à coup en importance quand il était question de déterminer quels métiers étaient favorables ou nuisibles à la vertu, puisque ce n'était plus l'environnement social, mais l'attitude intérieure qui prévalait en matière d'éthique. L'agriculture ne fut plus considérée comme le métier privilégié et le commerce cessa d'être diabolisé, du moment qu'il s'agissait de façonner ou de *modifizieren* l'âme, comme l'écrivait en 1764 le Zurichois Hans Conrad Vögelin : « Qu'y a-t-il de plus, au regard de la vertu, dans la charrue que dans le marteau du forgeron ? Le gentilhomme est bon, les artisans sont bons, le commerçant aussi est bon, pourvu qu'ils aient été bien *modifiziert* » (Vögelin, dans une note à sa traduction des *Entretiens de Phocion* de l'abbé de Mably [Mably, 1764, p. 111]).

Cette idée de formation (*Modifizierung*) à la vertu fut valorisée dans le Cadre du protestantisme comme une force intérieure, une force de l'âme ; elle devint le point de départ du tournant pédagogique, car elle signifiait que la personne suffisamment forte intérieurement ou vertueuse pouvait résister sans risque à toutes les tentations du monde (commercial). La force intérieure représentait l'intériorisation



Isaak Iselin, secrétaire du Conseil de Bâle, intermédiaire entre les Lumières anglaises, françaises et allemandes, éditeur de la revue mensuelle *Ephemeriden der Menschheit* et promoteur de Pestalozzi.

protestante du héros guerrier à la fermeté toute romaine ; elle devait se manifester comme vertu républicaine même en une époque de commercialisation, rapprocher le commerce du bien commun et construire l'avenir pour le bien de tous.

Les conseils d'un père à son fils

Un article d'Isaak Iselin (1728-1782), secrétaire du Conseil de Bâle, l'un des plus importants intellectuels suisses du XVIII^e siècle, montre cela très bien.

Iselin avait déjà publié dans ses *Ephemeriden der Menschheit* des écrits





Illustration de «Léonard et Gertrude»

de Pestalozzi qu'il avait aussi beaucoup aidé à mettre au net le roman *Léonard et Gertrude* (1781/2015). Il est l'auteur d'un article intitulé *Schreiben eines Vaters an seinen Sohn, der sich der Handelschaft widmet* (Iselin, 1781), c'est-à-dire Lettre d'un père à son fils qui se destine au commerce. Dans ce texte, le métier d'agriculteur est certes encore considéré comme particulièrement noble (comme dans le républicanisme classique), mais celui de commerçant suit au deuxième rang. Iselin, dans le rôle du père, déconseille vivement à son fils de ne choisir ce dernier que pour pouvoir jouir de «joies et avantages» privés. L'accent continue d'être mis sur le bien commun, mais il s'agit maintenant de le réconcilier pédagogiquement avec le commerce, c'est pourquoi le père formule des conseils sur le respect des «vrais principes» auquel tout métier, y compris celui de commerçant, doit obéir (p. 392-393).

Pour être sûr que le fils garde toujours des intentions pures, Iselin donne en annexe un guide pratique, «préparation matinale et examen du soir» (p. 420 et suiv.). Le matin, le fils doit prendre conscience des devoirs qui sont les siens envers Dieu et l'humanité et reconnaître la raison, la partie la plus noble de l'âme, qui fait de lui l'image de Dieu. Il ornara son «esprit» de connaissances portant uniquement sur le Bien et le Beau. Il traitera bien les pauvres, combattrà les vices et se tiendra éloigné de l'orgueil et de la bassesse. Il aura un comportement honorable envers les femmes et ne les rendra pas victimes de «passions coupables». L'application, la modération, la douceur et la justice sont des vertus cardinales. La vanité et les bavardages sont à éviter, tout

comme le sybaritisme et les flatteries. «Recherche la société des gens vertueux, sages et instruits» (p. 423). Le soir en revanche, le fils devra se poser les questions suivantes, pour tirer le bilan de la journée: «De quelle faute t'es-tu aujourd'hui affranchi? Quel mal as-tu vaincu? Dans quelle mesure as-tu amélioré ton âme?» (p. 425).

La mère éducatrice de l'âme

Ces pratiques d'introspection auxquelles le futur commerçant devait se livrer selon les prescriptions de son père – le rôle du prêtre-confesseur, tel que le connaît l'Église catholique, est délibérément ignoré – Pestalozzi les fait mettre en œuvre par des personnages de son roman *Léonard et Gertrude* (publié la même année que l'article d'Iselin), à savoir les enfants de l'héroïne. Vu leur jeune âge, ils sont soumis à un examen collectif, en présence de la puissance parentale; mais ce n'est pas par hasard qu'il revient à la mère d'organiser la séance. Dans le chapitre intitulé «Veillée de fête au foyer d'une mère merveilleuse», Gertrude remplace le confesseur donnant l'absolution en menant une réflexion édificatrice.

En discutant avec ses enfants, Gertrude vise à les conduire sur la voie d'un comportement vertueux. Elle les engage donc à partager leur goûter avec les enfants d'autres familles encore plus pauvres, à toujours veiller sur les plus faibles, à ne pas jaser et, en outre, à ne jamais oublier de faire leur prière (p. 113-117). Son but est qu'ils se comportent bien (en respectant les normes sociales), donc vertueusement, même si leur monde est





Philipp Emanuel von Fellenberg



encore très limité, qu'ils soient reconnaissants envers Dieu et qu'ils prient. «Voyez-vous, mes enfants, si la prière a un sens, c'est de toujours entretenir en notre cœur la reconnaissance envers Dieu et envers les hommes; et quand on prie comme il faut, on ne manque pas de bien faire, et l'on est toute la vie chéri de Dieu et des hommes» (p. 114-115). En priant Dieu, l'homme acquiert la conscience et l'assurance de vivre vertueusement et selon le bien commun.

La foi en un aristocratisme pédagogique

Au moment où il publiait la première partie de *Léonard et Gertrude*, Pestalozzi était certes relativement proche de la tendance à résoudre la crise par la fortification de l'âme, mais il était encore bien loin d'avoir développé une pédagogie systématique. Ni dans la première partie de *Léonard et Gertrude*, ni dans la deuxième (1783), il ne fait allusion à l'école. Celle-ci ne commencera à jouer un rôle que dans la troisième partie (1785). Mais l'enseignement scolaire, dispensé par l'instituteur Glüphi, sera étroitement lié, d'une part à la pédagogie familiale de Gertrude (Pestalozzi, 1785/2015, p. 58-59), d'autre part à la formation professionnelle, car il s'agit de « leur donner une éducation appropriée à

leur condition et à leur métier» (p. 57). La pédagogie chrétienne de l'examen de conscience en famille, à laquelle se rattache la formation cognitive à l'école, elle-même liée à la formation professionnelle: tels sont les traits de la pédagogie de Pestalozzi dans les années 1780, encore clairement tributaire de l'Ancien Régime, représenté par un noble bailli (Horlacher, 2007).

Le cadre politique de cette pédagogie populaire restait donc encore aristocratique, au sens propre du mot, comme Pestalozzi l'écrivit en novembre 1792 (soit après la Révolution française de 1789) dans une lettre à son ami Philipp Emanuel Fellenberg: «Cependant *Léonard et Gertrude* restera un témoignage éternel de ce que j'ai épuisé mes forces à sauver le pur aristocratisme» (PSB, III, p. 285).

Avant la Révolution française déjà, Pestalozzi considérait les républiques suisses comme trop corrompues pour pouvoir recourir au pur aristocratisme⁵, cette culture du pouvoir imprégnée d'abnégation, de bienveillance et de raison. Il écrivait en mai 1787 à Karl von Zinzendorf, conseiller aulique autrichien: «Fellenberg lui-même m'a écrit: «de nos républiques corrompues je n'attends aucun progrès pour le peuple». C'est décourageant pour nous, mais c'est vrai: le progrès du bon gouvernement du peuple doit être préparé dans les cabinets de princes sages; ce progrès ne viendra assurément plus de nous – nous sommes passés» (Pestalozzi à Zinzendorf, 26 mai 1787, PSB, III, p. 246). ■

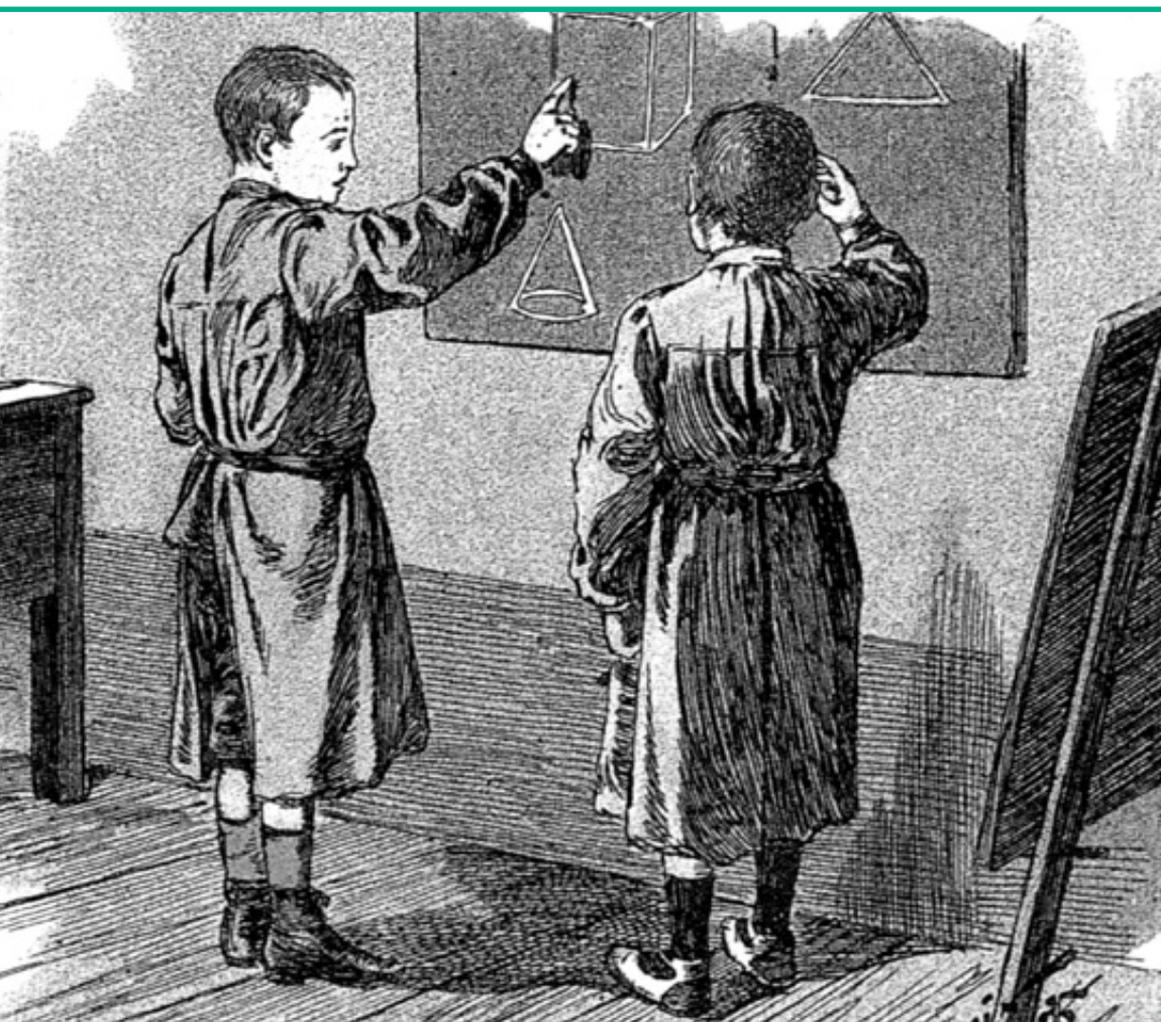


⁵ Le concept d'aristocratie a une double signification. Pestalozzi l'utilise en tant que concept théorique de philosophie politique, c'est-à-dire au sens littéral de «gouvernement des meilleurs» (aristoi = les meilleurs; kratos = pouvoir, autorité), les meilleurs étant surtout les hommes vertueux. Il ne l'utilise en aucun cas pour désigner une classe sociale, à savoir la noblesse (héréditaire).



3 La découverte de la pédagogie comme solution à la crise

La prise de conscience d'une crise multiforme vers 1800 et la conviction que l'éducation et l'école étaient capables à la fois de favoriser un développement et de l'encadrer moralement conduisirent à la formulation d'une pédagogie qui promettait une rédemption complète. La manière dont la pédagogie de Pestalozzi fut accueillie montre à quel point l'époque, fatiguée de la guerre, voulait croire à l'éducation et à la scolarisation.



D'emblée, la pédagogie de Pestalozzi fut étroitement liée à la question des moyens capables de créer une bonne organisation politique et un ordre social juste. Dans le sillage de la Révolution française, Pestalozzi travailla à ce qu'il appelait la « philosophie de sa politique ». Ses réflexions aboutirent à la publication en 1797 de *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (Pestalozzi 1797/1994). Parallèlement, l'Europe, après la Révolution française et les bouleversements de l'époque napoléonienne, était arrivée à la conviction que la politique de puissance, les armées et les guerres ne pouvaient pas vraiment résoudre les grands problèmes de l'heure. Dans ce contexte, on se mit à croire de plus en plus à la « nouvelle recette miracle » de l'éducation et de la scolarisation. Mais ce qui manquait encore, c'était les concepts clairs et utilisables, les théories, les formes d'organisation, les moyens d'enseignement et le personnel formé, apte à lancer le progrès mais sans mettre en danger l'ordre moral ni la coexistence sociale. En ce sens Pestalozzi avait déclaré sans ambiguïté, en dépit de la grande nécessité des réformes à son époque: « la révolte ne fait jamais droit » (Pestalozzi, 1797/1994, p. 176). La pédagogie que l'on attendait oscillait entre progrès et stabilité. Par ailleurs, les différents pays européens étaient loin d'avoir tous la même conception de l'Etat idéal. Une pédagogie qui était en quelque sorte universelle, c'est-à-dire applicable dans toutes sortes de pays et dans divers systèmes politiques, présentait un énorme potentiel de succès. C'est dans ce contexte historique que Pestalozzi put devenir l'« étoile » d'un mouvement; manifestement, c'est lui qui répondait au mieux à ces desiderata.

« Tête, cœur, main » : la triade imparable !

Il existait en Europe une demande pour une nouvelle pédagogie, mais celle-ci devait satisfaire à de nombreuses exigences. On voulait d'un côté maîtriser le problème de la pauvreté, et d'un autre introduire une scolarisation à large échelle, en généralisant effectivement l'école obligatoire, déjà partiellement en vigueur. Les particuliers aisés, en revanche, voulaient assurer à leurs enfants une formation générale comme base à des études supérieures, ou bien attendaient très concrètement une formation que l'on qualifierait aujourd'hui d'« utile ». Pestalozzi semblait, au moins jusqu'au congrès de Vienne (1814-1815), la personne la plus apte à répondre avec succès à toutes ces diverses attentes. Son grand avantage était d'avoir placé son argumentation sur un plan anthropologique, en parlant du développement de toutes les forces naturelles de l'homme, mais en soulignant en même temps le primat des forces religieuses et morales. Son grand désavantage était que ces concepts ne concordaient guère avec la réalité de l'enseignement scolaire, soit la transmission de connaissances dans le cadre de disciplines. Chez Pestalozzi, ce sont les forces naturelles qui étaient mises en avant, jamais le savoir en lui-même. Son programme se limitait, en termes théoriques, au développement de la nature et à la promesse que cette nature développée serait morale. Il était pratiquement impossible de rencontrer une opposition, car qui pourrait être contre la triade nature – formation – moralité, bientôt appuyée par la





Johann Heinrich Pestalozzi, Comment Gertrude instruit ses enfants, Le Mont-sur-Lausanne, LEP Loisirs et pédagogie, 2014

formule tête – cœur – main ? Pestalozzi présenta les bases de cette pédagogie dans *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801/2014), publié sous la République helvétique. Cet ouvrage lui valut un grand succès et porta les attentes de l'opinion et des politiciens à un niveau presque impensable.

Une «Méthode»... plutôt évanescence

Pour mesurer aujourd'hui l'actualité de Pestalozzi, il est important de

comprendre que ce n'est pas seulement parce qu'il correspondait aux attentes d'un monde en voie de pédagogisation qu'il en est devenu la figure de proue. Ce qui fut déterminant aussi, c'est qu'on lui pardonna d'être à peine capable de répondre effectivement à des attentes toujours extrêmement élevées. Les écoles réclamaient des moyens d'enseignement pratiques ; Pestalozzi ne cessait d'en promettre, mais s'il en réalisa quelques-uns, ils s'avèrent, sauf exception, inutilisables. A ceux qui critiquaient ses applications pédagogiques, il répondait toujours, dans un esprit bien protestant, en se référant à l'«esprit de la Méthode», comme si elles n'en dépendaient pas. Et même lorsque l'évaluation officielle de sa Méthode par le canton de Vaud, en 1806, aboutit à un jugement ambivalent, sa gloire ne subit aucune éclipse parce que le résultat ne fut jamais communiqué correctement. Ce fut seulement lorsque la Confédération mena en 1810 une expertise officielle et en fit imprimer le compte-rendu, partiellement négatif, en allemand et en français, que le nombre des élèves à Yverdon subit un recul ([Conseil scientifique du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, 2011](#)).

«En bref, le christianisme est une méthode pestalozzienne pour développer les notions religieuses, former l'esprit religieux, ou votre Méthode est une méthode chrétienne pour former les capacités intellectuelles... ou plus encore : tous deux puisent de la même source, celle de la nature humaine et de ses besoins »

(Ewald, 1803/2009, p. 598).





*Le château d'Yverdon, siège de l'institut
de Pestalozzi dès 1804/1805.*



L'intérêt international que suscitait Pestalozzi n'en souffrit guère. Les attentes envers l'éducation et l'école avaient tellement augmenté que l'on tenait à trouver des solutions praticables et la confiance en Pestalozzi était fort grande parce qu'il avait toujours su mettre en avant ses propres expériences vécues pour étayer la qualité de sa Méthode, ou du moins de l'esprit de sa Méthode. Sa manière de se présenter, à la suite de Jésus, comme celui qui avait découvert – et non inventé – la Méthode, d'interpréter les vicissitudes de son existence mouvementée presque comme le chemin de croix d'un sauveur de l'humanité ne suscita ni critique ni étonnement, mais aviva au contraire les attentes et la confiance dans la pureté de ses intentions, donc dans la qualité de sa Méthode, laquelle promettait de former, sur la base de la nature humaine, l'intellect, les capacités et avant tout le cœur. Pestalozzi et sa Méthode étaient en fait un alliage de pédagogie moderne et de religion chrétienne.

Le leurre de l'école bonne à tout faire ?

La pédagogie de Pestalozzi fut reçue comme progrès et rédemption, une combinaison qui marque encore aujourd'hui la manière dont l'opinion publique perçoit l'école, en lui confiant

imprudemment tous les problèmes de l'heure, sans songer qu'elle est incapable de les résoudre. Et la déception face à ses échecs conduit à vouloir la réformer, en croyant toujours que cela apportera la solution. La question de savoir si l'on n'attend pas trop de l'éducation en général ou de l'école en particulier, n'est généralement pas posée.

Pestalozzi porte une part de responsabilité dans cette évolution, puisqu'il a attisé l'espoir que l'on puisse résoudre les grands problèmes par une éducation réformée ou une nouvelle école. C'est lui qui, dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, a écrit, en se servant d'une forte métaphore: «l'enseignement public est en général dans les écoles d'Europe un chariot qui n'a pas seulement besoin d'un meilleur attelage, mais qu'il faut tourner en sens inverse et mettre sur une route toute nouvelle» (1801/2014, p. 149). Ensuite, il a plaidé pour que l'éducation et la scolarité de l'homme ne soit pas orientée en premier lieu sur l'acquisition d'un métier, mais sur les qualités humaines générales. Il n'y aurait, d'après lui, que deux sortes d'éducatifs, la bonne et la mauvaise, mais un seul bon concept éducatif et d'innombrables mauvais. Le «bon» concept est celui qui suit la nature: tel est le critère qui le distingue des «mauvais». Pestalozzi ne conteste pas que des systèmes d'éducation qui ne suivent pas la nature puissent former «de bons tailleurs, de bons cordonniers,



de bons marchands et de bons soldats» – cependant, cela n'aurait pas satisfait les attentes de l'époque, car on voulait, à l'enseigne de la « vraie humanité » ou des « hommes vrais », des gens non seulement efficaces, mais doués de sens moral. C'est pourquoi Pestalozzi critiquait la mauvaise méthode, même si elle pouvait apprendre un métier, en ces termes : « Je conteste qu'elle puisse produire un tailleur ou un marchand qui soit, aux sens élevés du mot, un *homme* » (p. 152).

Une Europe enthousiaste

Pendant ce temps, un réseau impressionnant de personnes intéressées et enthousiastes se développait en Europe, qui voyaient dans la Méthode de Pestalozzi la clef de l'avenir dont elles croyaient avoir besoin : pacifique, naturel, pédagogique et religieux. Si les premières années ce réseau se limitait à la Suisse alémanique et romande, à des régions d'Allemagne et au Danemark, où les milieux éduqués parlaient aussi allemand, il s'étendit rapidement bien au-delà. On connaît, par sa correspondance, certains contacts de Pestalozzi en Espagne à partir de 1806 : le duc de Frias Diego Fernández de Velasco, le Galicien José Caamaño Gayoso, ministre en Suisse, le ministre Manuel Godoy puis son secrétaire Francisco Amorós y Ondeano. Il existait à Madrid

une école organisée selon la Méthode pour les fils des mercenaires suisses, fondée fin 1803 déjà par les officiers Ludwig von Wimpfen et Franz Joseph, qui s'ouvrit bientôt aussi aux enfants de grandes familles madrilènes. Au printemps 1808, le royaume de Wurtemberg en Allemagne du Sud, où le roi Frédéric I^{er} avait été installé deux ans auparavant par Napoléon, se mit aussi à s'intéresser à Pestalozzi (Horlacher 2011, p. 194). Cela donna le signal d'un intérêt croissant, comme celui manifesté en France par le philosophe Maine de Biran, qui voulut ouvrir une école à Bergerac où il était sous-préfet, ou comme celui dont témoignaient les Américains Fulwar Skipwith et William Maclure. En septembre 1808, Frédéric Auguste van Leyden, ministre de l'Intérieur du royaume de Hollande, prit contact avec Pestalozzi en vue d'appliquer sa Méthode dans certains établissements des Pays-Bas. Le même mois, la Prusse, effrayée par sa défaite contre les armées de Napoléon, demanda, au nom du roi Frédéric-Guillaume III, l'aide de Pestalozzi dans l'élaboration de son système scolaire ; l'homme d'Etat Friedrich Leopold von Schrötter se chargea d'abord de la correspondance, organisant l'envoi d'élèves-maîtres à Yverdon. Wilhelm von Humboldt lui succédera brièvement. Deux mois plus tard, en novembre 1808, Friedrich August, duc de Nassau-Usingen, souhaita lui aussi introduire la Méthode de Pestalozzi dans le duché de Nassau, qui faisait partie comme le Wurtemberg de



la Confédération du Rhin anti-prussienne formée par Napoléon. L'historien de renom Johannes von Müller, que Napoléon avait nommé, l'année précédente, ministre d'État de l'Instruction publique du royaume de Westphalie (également membre de la Confédération du Rhin) se préoccupait lui aussi de la mise en œuvre concrète de la Méthode.

Le «Père des pauvres» au service des nantis...

Mais ce succès auprès des détenteurs du pouvoir politique ne représente que l'un des côtés de la réussite impressionnante et sans doute inégalable de Pestalozzi. L'autre côté, ce sont les nombreux pères de famille qui envoient leurs fils chez Pestalozzi afin de leur offrir de meilleures chances de carrière grâce à une méthode de formation perçue comme progressiste: les familles (aisées et cultivées) comptent, tout comme de nombreux Etats, sur la formation des jeunes pour la réalisation de leurs ambitions (Horlacher, 2013). On trouve déjà ici la même diversité d'attitudes qu'aujourd'hui dans une

« Elle [Gertrude] avait pris le pli, tous les samedis, à l'heure de la prière du soir, de passer en revue pour leur édification à la fois leurs fautes et les incidents de la semaine présentant pour eux de l'importance et dont ils pussent tirer quelque leçon. »

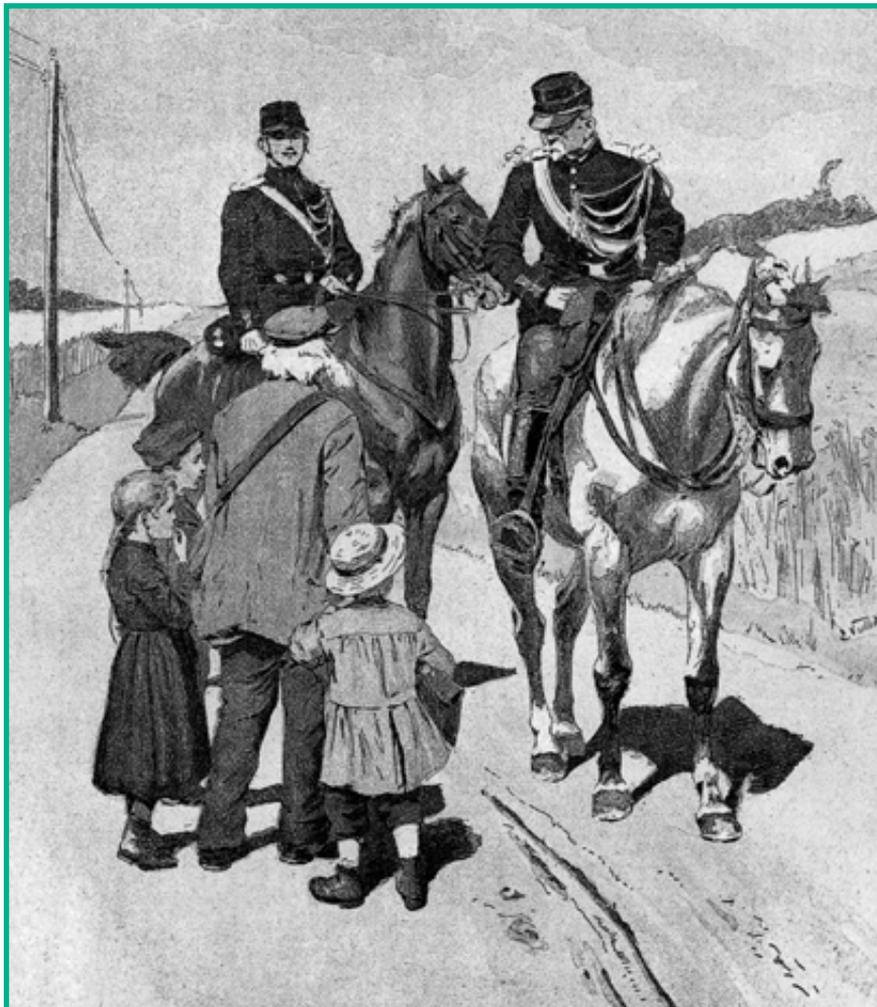
(Léonard et Gertrude, 1781/2014, p. 112-113).

situation semblable. Cela va des pères relativement insouciantes qui se contentent dans leur correspondance avec Pestalozzi de régler les questions administratives jusqu'aux parents inquiets qui ne cessent de s'enquérir des progrès de leurs enfants. Certains discutent les principes de la «Méthode», comme le Neuchâtelois Georges de Rougemont, procureur général. Quelques correspondants, comme Friedrich Fröbel, quêtent des renseignements à la demande de pères riches. Même des célébrités, comme Anne Louise Germaine de Staël-Necker, auteur à succès (et adversaire acharnée de Napoléon) souhaitent envoyer leurs enfants à Yverdon. Vers 1810, Pestalozzi était l'espoir des élites et des dirigeants politiques; son institut craquait de toutes ses coutures: il comptait alors 165 élèves et soixante-trois maîtres et stagiaires. ■



4 La construction des Etats-nations après 1815 comme projet pédagogique

Au congrès de Vienne, l'Europe fut redéfinie territorialement et divisée en Etats-nations aux frontières clairement tracées. Ceux-ci avaient à convaincre leurs populations de se considérer comme parties constitutives de la nation. Pour cela, ils comptaient notamment sur le système scolaire, qu'ils envisageaient de développer, avec le large appui d'une opinion éclairée, d'ailleurs familiarisée avec les concepts de Pestalozzi. On attendait de l'instruction publique intégration nationale, différenciation sociale, progrès et stabilité morale.



Les années 1810-1815 furent pour l'institut d'Yverdon une période turbulente, à plusieurs égards. Un proche de Pestalozzi, Joseph Schmid, quitta l'institut à la suite d'une querelle avec un autre collaborateur, Johannes Niederer; Pestalozzi était trop faible, comme dirigeant, pour maintenir à long terme l'unité entre les parties en conflit. En 1810 parut le *Rapport sur l'Institut de M. Pestalozzi à Yverdon* (Girard et al., 1810/2011), qui certes était plein de bienveillance, mais constatait cependant qu'Yverdon ne saurait être un modèle pour l'école publique suisse. L'institut était de structure trop familiale, il dépendait trop d'une riche clientèle, il n'avait pas véritablement de programme et n'offrait surtout aucune liaison intelligible entre la Méthode de Pestalozzi et les disciplines scolaires.

L'enseignement mutuel: un intérêt fugace

En 1811, le blocus continental imposé par Napoléon contre l'Angleterre fut assoupli (il sera levé en 1814), ce qui contribua à l'expansion d'une méthode pédagogique mise au point en Angleterre pour les masses pauvres, l'enseignement mutuel. Celui-ci avait été développé à la fin du XVIII^e siècle, indépendamment et presque simulta-

nément par Joseph Lancaster et Andrew Bell (d'où l'appellation, un peu trompeuse, de «méthode Bell-Lancaster»). Il suivait l'idée de Lancaster, selon laquelle un seul maître pouvait s'occuper de plus de 1000 écoliers, avec le concours de moniteurs. Il prévoyait donc un enseignement strictement organisé, où les grands élèves aidaient les petits. Ce système convenait bien à la politique de restauration après 1815. Il se répandit notamment en Espagne, en France, en Suisse romande, dans les régions proches de la frontière germano-danoise, ainsi qu'en Suède. Il fut un concurrent pour la pédagogie de Pestalozzi. Mais à la fin de la Restauration, il disparut. Pourquoi?

Il y a deux raisons. D'un côté, la «méthode Bell-Lancaster» s'avéra certes peu coûteuse au point de vue du salaire des maîtres, mais inefficace et décevante dans ses résultats. Il ne fallait pas moins de huit années pour apprendre à lire couramment et neuf pour savoir décomposer un nombre en facteurs premiers (Schmidt, 1867, p. 720). L'inefficacité apparut immédiatement là où d'autres méthodes, «meilleures», étaient disponibles et où l'on mita sur un système pédagogique qui voulait renoncer à la récompense publique des bons élèves et à l'humiliation publique des mauvais. Le recours aux distinctions visibles était particulièrement marqué dans l'enseignement mutuel, et ce fut l'autre raison de son échec, là où les gouvernements poussaient à développer, dans le cadre de l'édification de la nation, un système scolaire plus ou moins



unitaire dont la tâche était de préparer les élèves à tenir leur rôle dans les nouveaux Etats-nations (ou en Suisse dans les cantons). Là, l'idée de l'intégration par l'école était déterminante, au moins pour l'enseignement primaire.

Pour une institution scolaire utilitaire et matérialiste

L'idée du devoir d'intégration de l'école est manifeste dans les essais visant à organiser un système caractérisé par des degrés successifs (et par des filières parallèles au-delà du primaire), que l'on atteint par des prestations. Cette idée, que Condorcet avait déjà proposée en 1792 à l'Assemblée législative française (Condorcet, 1792), fut mise en œuvre par exemple par le canton de Vaud (Grand Conseil du Canton de Vaud, 1806). L'article 2 de la loi scolaire de 1806 prévoyait ainsi « quatre classes d'établissements destinés à l'instruction publique », à savoir « les Ecoles, un Institut pour les Régens, les Collèges et une Académie » (p. 2).

Traditionnellement, les Etats et souvent aussi des groupes d'intérêt religieux se préoccupaient soit de l'instruction des pauvres, soit de la préparation des futures élites. Mais il n'y avait guère d'école populaire, organisée pour la population tout entière. Les institu-

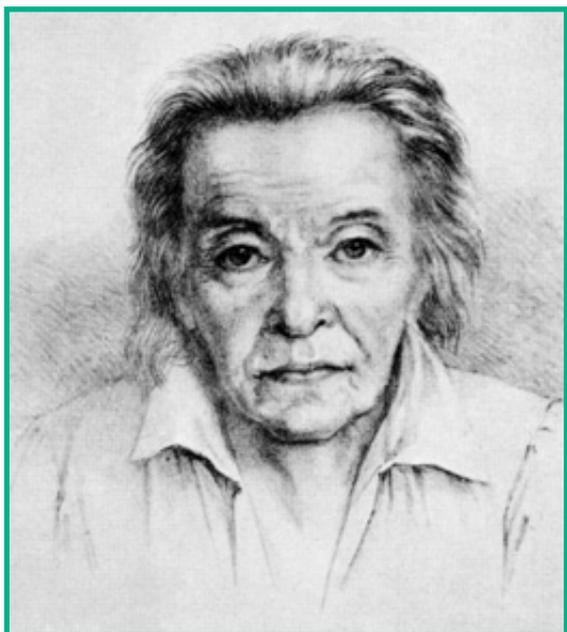
On lit à l'art. 1^{er} de la loi Guizot: « **L'instruction primaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures ... Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables** » (Guizot, 1833).

tions manquaient en particulier pour ceux que l'on appellera plus tard la classe moyenne, c'est-à-dire les artisans et commerçants. Pour eux, l'institut de Pestalozzi devint attrayant vers 1810. On le voit au nombre des parents appartenant au milieu des commerçants ou artisans aisés qui s'intéressent à la formation offerte à Yverdon. D'année en année, ils se montrent toujours plus sûrs d'eux, exigent des prestations bien précises en contrepartie de l'écolage payé et donnent des consignes détaillées qu'ils veulent voir respectées. Certes, ils ne mettent pas en question la « formation humaine générale » promise par Pestalozzi; mais ils s'intéressent, au-delà des aspects disciplinaires comme la bonne conduite, aux progrès concrets accomplis dans les branches scolaires; comme ils l'écrivent sans détour dans leurs lettres à Pestalozzi, ils attendent que ces progrès ouvrent à leurs enfants les portes soit d'une formation supérieure, soit – le plus souvent – des métiers du commerce (cf. Horlacher & Tröhler, 2009-2015).



Pestalozzi écrivain: un initiateur

L'intérêt du public cultivé européen pour Pestalozzi se mesure au succès de ses Œuvres complètes, proposées en souscription dès 1817 par la fameuse maison d'édition Cotta à Stuttgart. Le succès de la souscription est une preuve impressionnante de la valeur que l'on accordait à Pestalozzi dans différents cercles européens. Entre avril 1817 et janvier 1818, on enregistra près de 1850 commandes, provenant de dix-huit pays (dans les frontières actuelles) (cf. Caluori, Horlacher & Tröhler, 2012). La liste des souscriptions reflète la naissance d'un courant d'opinion ouvert aux questions pédagogiques qui s'avère d'envergure européenne, même si, pour des raisons de langue, les pays germanophones prédominent.



Portrait de Pestalozzi
par G. A. Hippines, 1818.

De l'Allemagne actuelle proviennent 756 souscriptions, et 324 de Suisse. La Pologne actuelle compte soixante-huit souscriptions (dont cinquante pour la Silésie), la Hongrie un nombre égal (grâce notamment à des membres de l'élite germanophone de Budapest), l'Autriche cinquante et une (dont vingt-quatre à Vienne et vingt dans le Vorarlberg). La liste comprend quelques femmes, la plupart d'origine noble; en revanche, parmi les 1224 souscripteurs masculins, seuls quatre-vingt-onze (moins de 10%) sont nobles. Dans la répartition par professions, le groupe le plus important (227 personnes) rassemble les pédagogues (instituteurs, directeurs d'institut, éducateurs), suivi des fonctionnaires et hommes politiques (221 personnes), puis des ecclésiastiques (176 personnes), qui souvent assumaient aussi des tâches d'enseignement. On relève 107 personnes dans la catégorie des banquiers, industriels et commerçants, trente-huit médecins et pharmaciens, vingt-deux juristes et notaires, dix-neuf militaires de carrière.

Une grande partie de ces souscripteurs participèrent d'une manière ou d'une autre, durant la Restauration qui est aussi l'époque de la fondation des Etats-nations territorialement définis, à l'aménagement des systèmes scolaires selon les besoins de l'édification de la nation. Il s'agissait principalement de scolariser systématiquement l'ensemble de la population, aussi bien les « pauvres », que les « classes moyennes » et les élites. Il est frappant de voir que partout où une nouvelle Constitution était adoptée pour assurer la légitimité de l'Etat-nation, aussitôt on introduisait de nouvelles lois scolaires (Tröhler, 2016 d+e). Cela est

lié au fait que l'on visait à établir un lien entre l'école et l'Etat, pour la formation des futurs citoyens (Horlacher, 2012). La remarque est valable aussi pour les cantons suisses, par exemple le canton de Vaud, où la loi sur l'organisation générale de l'instruction publique de 1833 suivit de peu la Constitution de 1831 (Grand Conseil du Canton de Vaud, 1833). Dans le préambule, il est dit que «le premier devoir d'un Gouvernement est d'asseoir le bonheur du peuple sur une base solide; que cette base se trouve dans la religion, dans les mœurs et dans l'instruction; qu'un pays constitué conformément aux principes de la liberté et de l'égalité doit mettre à la portée de tous les citoyens une instruction appropriée à leurs devoirs et à leurs droits» (p.1). L'«Etat-nation» vaudois est, ainsi, chrétien et vertueux, il compte sur des citoyens instruits, libres et égaux, et le premier devoir de l'école est de les former. La loi vaudoise du 24 janvier 1834 sur les écoles publiques primaires relève en préambule «la nécessité d'améliorer l'instruction publique primaire» et la volonté «en particulier, que les écoles soient plus en harmonie avec les besoins et les ressources du pays» (Grand Conseil du Canton de Vaud, 1834, p. 1).

L'école primaire: école première !

Il était absolument impossible d'établir un tel lien fondamental entre un territoire souverain et ses institutions éducatives en recourant à la «méthode Bell-Lancaster», parce que celle-ci,

abstraction faite de son manque d'efficacité, n'était conçue que pour les milieux pauvres – quand bien même elle fut testée dans des écoles secondaires urbaines, par exemple à Neuchâtel. Par conséquent, elle séparait encore davantage les pauvres des autres couches de la population, ce qui contredisait l'idée d'égalité et ne contribuait guère à servir le principe du «bonheur du peuple». Les écoles qui furent créées à cette époque dans tous les territoires souverains d'Europe se trouvaient elles-mêmes dans un lent processus d'apprentissage. Aussi se voyaient-elles proposer des panacées, qu'elles expérimentaient, puis rejetaient généralement. Mais elles suivaient toujours le double but qui caractérise le tournant pédagogique de 1800, à savoir le progrès (économique) par l'amélioration des capacités et en même temps l'ancrage de ce progrès dans la morale. Il y a d'autres exemples que le canton de Vaud: ainsi la première loi scolaire moderne du canton de Berne, ancien maître du Pays de Vaud et sous la Restauration canton ultraconservateur de la Suisse protestante. Comme Vaud, Berne adopta une nouvelle Constitution en 1831; la loi scolaire suivit en 1835. Elle commence par proclamer qu'«il ne peut rien y avoir de plus important pour toute la patrie que l'école primaire», parce que les jeunes peuvent y acquérir les «connaissances et capacités» dont ils ont besoin pour leur futur métier. Qu'en outre l'école doit encourager «la formation de l'esprit et de l'âme (*Gemüt*)», afin que chacun puisse remplir son rôle en tant que chrétien et citoyen (*Bürger*)» (Grosser Rath der Republik Bern, 1835, p. 3).



Inscrire le progrès dans la morale?

Il n'est pas toujours évident de savoir ce que l'on entendait par *Bürger* dans ces lois scolaires. Le mot peut aussi bien se prendre au sens du français « bourgeois » (rôle économique), qu'à celui de « citoyen » (rôle politique). La signification de chrétien en revanche est univoque: c'est le rôle moral. Ce double ou triple rôle se retrouve dans toutes les entreprises pédagogiques qui prolifèrent après 1830 dans les pays souverains d'Europe. Il n'en alla pas autrement en France, où la Charte constitutionnelle modérée de 1830 fut suivie en 1833 d'une loi scolaire dite loi Guizot, qui visait le renforcement de la nation et en même temps le progrès et la sécurité morale.

Il ne fait aucun doute que la manière dont Pestalozzi avait organisé l'institut d'Yverdon ne pouvait pas être un modèle pour l'école moderne. Il est certain aussi que sa Méthode (pédagogique), source de sa célébrité, n'était pas applicable dans la pratique scolaire; elle ne l'était d'ailleurs même pas à l'institut d'Yverdon. Et pourtant, Pestalozzi est resté durant tout le XIX^e siècle et une bonne partie du XX^e une figure de proue pour l'école et l'éducation, tandis que Bell et Lancaster disparaissaient presque complètement de la littérature pédagogique. Ce qui prouve bien que ce n'est pas de principes d'organisation rigides ni de méthodes d'enseignement que l'école avait besoin, tout simplement parce qu'elle faisait elle-même les expériences nécessaires à son développement. Mais alors, pourquoi Pestalozzi continua-t-il de séduire? ■



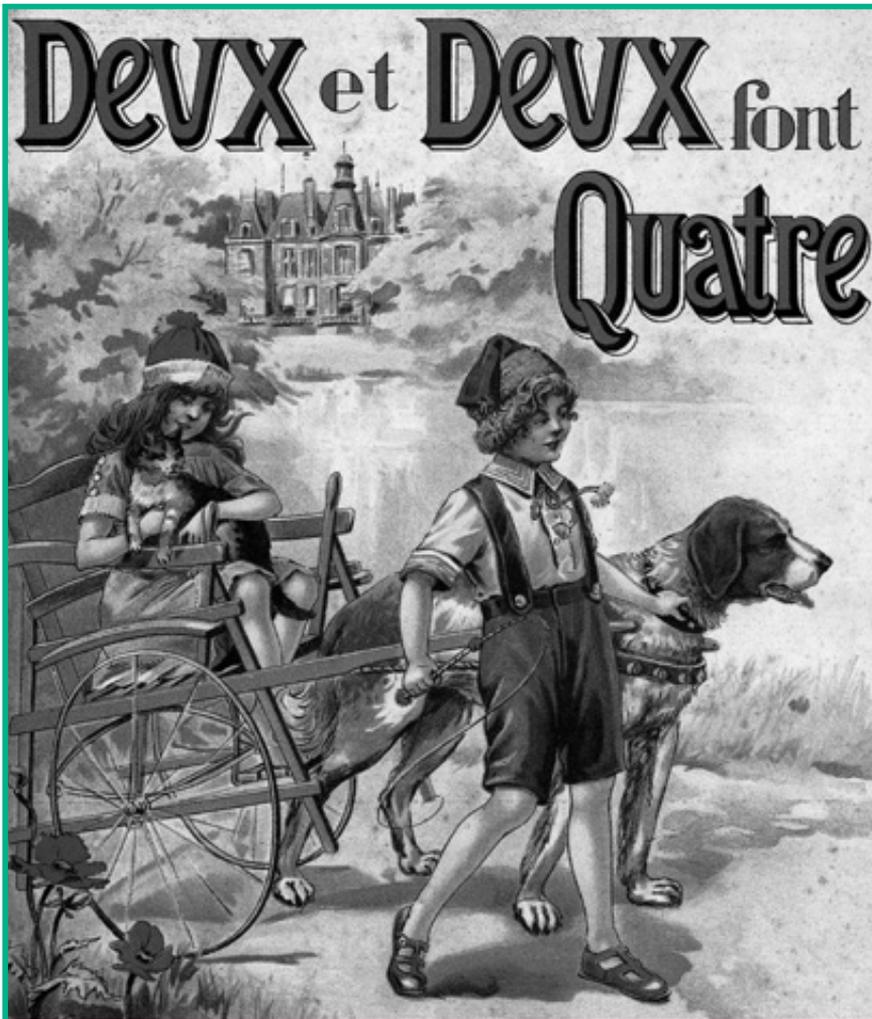
François Guizot «d'après nature»



François Guizot et la caricature.

5 L'actualité de Pestalozzi

L'actualité de Pestalozzi, pour notre monde moderne, réside moins dans les détails de sa pédagogie ou « Méthode » que dans le fait qu'il incarne très fortement le tournant pédagogique et qu'il a donc contribué à ce que les nations veuillent voir dans la pédagogie l'outil de leur avenir et les sociétés, le moyen de résoudre leurs problèmes. Ce tournant continue de marquer notre manière de penser l'avenir en politique et en pédagogie, sans que la politique ni la pédagogie ne soient conscientes de leur dépendance historique. Cela conduit à submerger l'école sous les réformes, parce que l'on part du principe qu'elle a besoin d'être réformée, sans jamais remettre en question ce diagnostic. Seule une perspective historique peut nous engager dans la voie de la réflexion, et Pestalozzi joue à cet égard un rôle important.



Entre la fin de la Restauration en 1830 et les révolutions libérales de 1848, les nouveaux Etats-nations européens se stabilisèrent, en s'appuyant d'une part sur l'essor des voies de communication et sur le service militaire, et d'autre part sur l'« invention » des « littératures nationales » et peut-être avant tout sur le développement de l'instruction publique.

Intégration et différenciation sociales

Les différents systèmes scolaires étaient organisés selon des structures claires, liées à la transmission du savoir. Le système de l'école obligatoire, grâce auquel les enfants de différents milieux pouvaient se rencontrer et se faire ainsi une idée de la communauté, de la société, de la nation, contribuait à forger l'unité nationale, tout comme l'enseignement dispensé dans des branches comme la langue maternelle, la géographie, l'histoire ou la littérature, selon des programmes qui évoquaient explicitement la formation d'une « conscience nationale » (Horlacher, 2017). Les diverses filières parallèles, présentes surtout au degré secondaire, assuraient une différenciation sociale précoce. Car l'école avait aussi un rôle sur ce plan, à côté de ses fonctions d'intégration nationale. Le degré de différenciation sociale

régnant dans un Etat-nation dépendait des forces politiques dominantes. Là où la souveraineté appartenait au peuple, c'est-à-dire dans les républiques, par exemple dans les cantons suisses, la balance entre intégration et différenciation penchait un peu plus vers l'intégration que dans une monarchie absolue. En Allemagne par exemple, il y avait des écoles préparatoires (Vorschule), payantes, organisées parallèlement à l'école publique gratuite; on y donnait des cours de latin, car de bonnes connaissances en latin étaient nécessaires pour entrer au gymnase, qui seul donnait accès aux études universitaires, elles-mêmes clé indispensable pour une carrière de haut fonctionnaire. Peu avant la Révolution française, Pestalozzi avait temporairement perdu sa foi dans le régime républicain, voyant plutôt la solution dans l'absolutisme éclairé sous la forme du joséphisme⁶. Plus tard néanmoins, il en revint à sa préférence pour le républicanisme, au moins pour la Suisse. Face au risque

«...il (Pestalozzi) exige une stimulation générale des moyens de formation morale, intellectuelle et pratique de la nation, il exige la libre concurrence des intelligences, capacités et activités professionnelles de tous les citoyens, il exige que l'on stimule, par la législation et par une organisation librement et efficacement orientée, la vertu civique du patriotisme» (p. 103-104).

⁶ Par joséphisme on entend un programme politique qui fut mis en œuvre en Autriche sous l'empereur Joseph II (1765-1790) et que l'on peut qualifier de despotisme éclairé. Partant du principe, défendu par les Lumières, que le principal devoir de l'Etat était de travailler au plus grand bonheur possible de ses sujets, Joseph II subordonna systématiquement les affaires sociales à l'administration étatique, qui fut massivement développée. Le joséphisme se traduisit aussi par l'abolition du servage et de la peine de mort, par des réformes du code pénal, du régime pénitentiaire et de l'instruction publique.



de dislocation de la Suisse pendant les négociations du congrès de Vienne, il écrivit prudemment: «S'il est vrai que tout État se maintient au mieux par les moyens auxquels il doit aussi sa fondation... par quoi la Suisse a-t-elle été fondée sinon par la volonté populaire, par la confiance populaire et par l'élection populaire?». Les avantages de la Suisse, selon lui, ont leurs sources dans le fait que la différence entre pauvres et riches n'y est pas trop grande, c'est-à-dire dans le fait qu'il existe une classe moyenne libre: «Et où se trouvait la source de ses avantages et de sa prospérité sinon dans sa classe moyenne, dans la liberté dont celle-ci jouissait, dans le sentiment qu'elle avait d'être traitée justement et de bénéficier de l'attention de tous les pouvoirs publics?» (Pestalozzi 1815/2012, p. 96).

«Vous qui aspirez à devenir instituteurs, n'oubliez ni Sailer ni Pestalozzi. Sur les rives du lac des Quatre-Cantons, ils se serrèrent dans leurs bras, Pestalozzi était plein d'admiration et d'amitié pour Sailer, et Sailer se sentait soulevé d'enthousiasme pour la vie et l'action chrétienne de Pestalozzi.»

Johann Georg Sigrist

laquelle il n'y pas de maître sans valet et inversement, il constate tout d'abord: «Un peuple devient bon ou mauvais à cause de sa constitution ou de son gouvernement». Puis il s'adresse directement aux «chefs de la patrie»: «Et qui êtes-vous, vous les chefs de la patrie? Serais-tu le premier parmi nous, qui es-tu sans ton peuple?» Ou plus radicalement encore: «Qui peut être quelque chose parmi nous s'il ne l'est pas par le peuple?» (p. 96).

Pestalozzi n'était pas un démocrate au sens moderne et l'idée d'une démocratie directe n'appartenait pas à son horizon de pensée. Mais ce qu'il voulait rappeler, au moins pour le régime républicain, c'est que les détenteurs du pouvoir politique ont toujours des devoirs envers le peuple; ils ne dépendent pas que de leur bon vouloir. Dans ces circonstances, il présentait une exigence nouvelle, absente de ses écrits plus anciens: une claire reconnaissance de la nécessité d'une formation populaire qui ne soit pas (ou plus) seulement destinée aux pauvres, mais à la classe moyenne, en tant que soutien de la république.

Forger un patriotisme responsable?

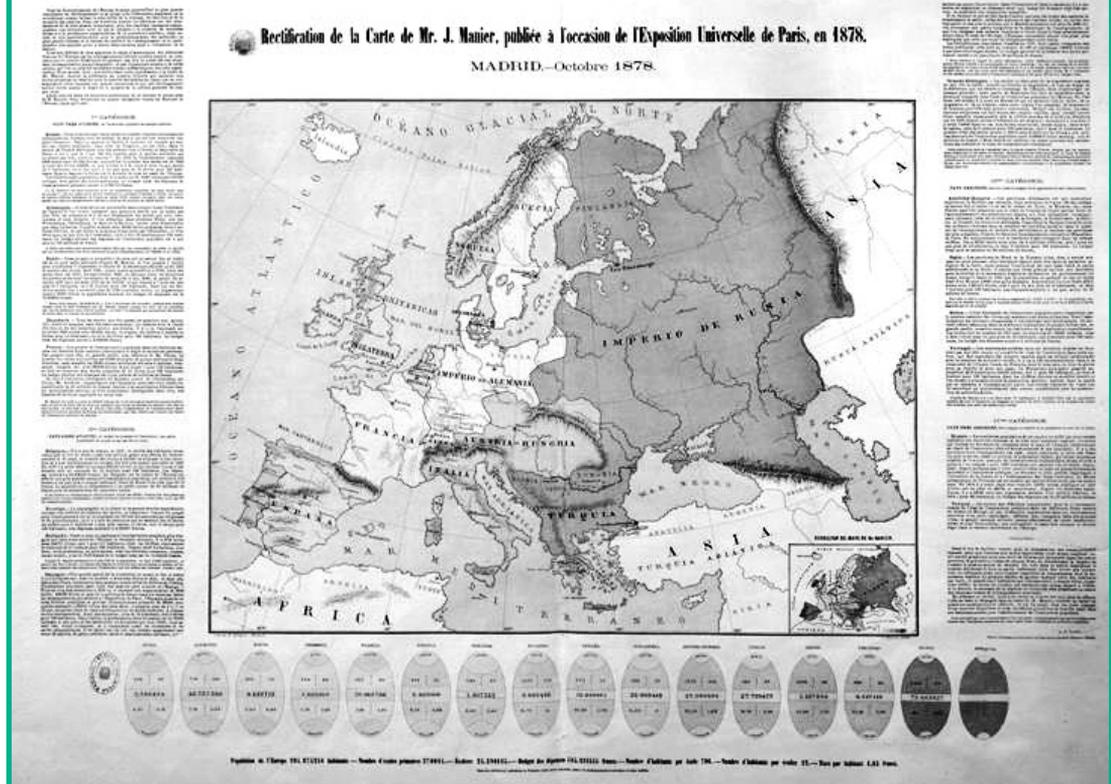
Cette rhétorique est-elle seulement l'expression d'une prudente réserve face aux monarchies victorieuses? Il n'est pas possible d'en juger. En tout cas, Pestalozzi supplia les détenteurs du pouvoir en Suisse de ne pas retomber dans l'arbitraire de l'Ancien Régime et d'introduire de bonnes constitutions. Dans une logique rousseauiste qui veut que le chef doive suivre toujours et sans condition la «volonté populaire de [sa] patrie», et dans une dialectique déjà presque hégélienne⁷ selon

⁷ Le philosophe allemand Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) a développé dans sa *Phénoménologie de l'esprit* (1807) une conception des rapports entre les faits fondée non sur la causalité (cause -> effet), mais sur la dialectique. Une réciprocité est ainsi instituée, où l'existence de l'un ne peut s'expliquer que par l'existence de l'autre, et inversement. Il ne peut y avoir de maître, selon Hegel, s'il n'y a pas de valet, et inversement. Marx a repris cet argument dans sa théorie de la société sans classe, but d'une histoire dialectique.



L'INSTRUCTION POPULAIRE EN EUROPE

Rectification de la Carte de Mr. J. Manier, publiée à l'occasion de l'Exposition Universelle de Paris, en 1878.
MADRID.—Octobre 1878.



Les systèmes scolaires européens, carte dressée à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris en 1878.

Toutefois, il voyait cette éducation populaire non pas sous la forme de l'école au sens moderne, qui n'en était alors qu'à ses premiers balbutiements, basée sur les disciplines et leurs didactiques, mais dans le développement des forces humaines : « Il n'y a pas d'autre moyen réellement efficace qu'une formation, psychologiquement adéquate, des dispositions morales, intellectuelles et pratiques de notre espèce » (p. 169). A vrai dire, Pestalozzi ne pensait pas que le fondement anthropologique de son système (la conformité à la nature) cor-

respondait au régime républicain, mais il le mettait en relation avec l'Etat-nation (ou le canton). Il y avait un besoin urgent, sur le plan national, de développer les forces morales, intellectuelles et pratiques des futurs citoyens, afin de forger en fin de compte la vertu civique et l'identité nationale, le patriotisme.

Cette manière de combiner la nature humaine, vue sous ses aspects moralo-religieux, intellectuel et pratique, avec une pédagogie englobante, liée au foyer maternel, à l'école et à la formation professionnelle, et avec l'Etat-nation, est la quintessence

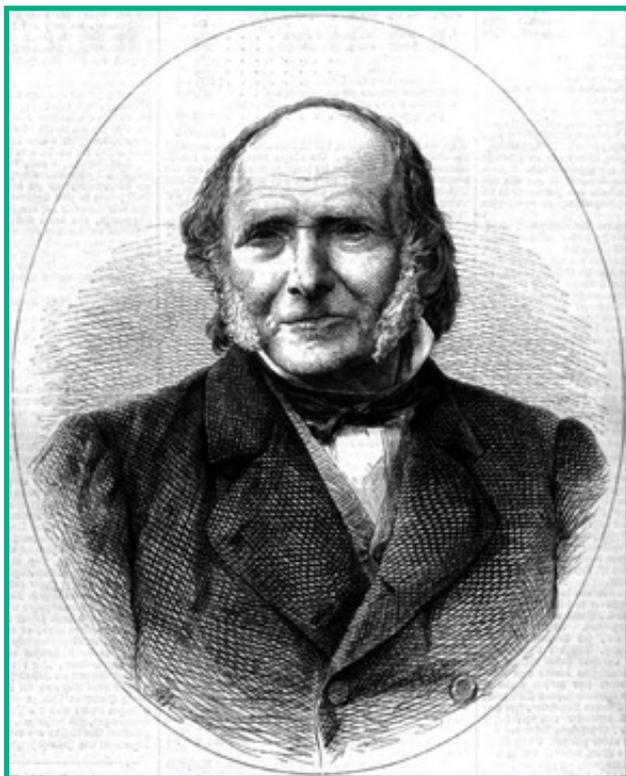


du tournant pédagogique. C'est à cause d'elle que l'école est devenue la pierre angulaire des Etats-nations, chacun dans ses frontières surveillant jalousement ses voisins afin de pas se laisser distancer. Les pays s'améliorent en se comparant: cette idée aboutit notamment aux Expositions universelles qui se multiplient après 1850 et deviennent des «événements phares».

Pestalozzi en Saint patron des enseignants

L'essor de l'école dans le cadre national fit croître le prestige des maîtres, dont la formation fut constamment améliorée au cours des XIX^e et XX^e siècles, afin qu'ils puissent se montrer à la hauteur de leur mission. Les maîtres exigèrent de meilleures conditions de travail et davantage de sécurité sociale, l'Etat en contrepartie leur imposa un temps de formation plus long et des attentes en matière de perfectionnement. Dans ce contexte, Pestalozzi pouvait devenir le «saint» laïque des instituteurs, leur «père». Cela apparaît surtout en 1846, à l'occasion des fêtes du centenaire de Pestalozzi. Adolph Diesterweg, directeur d'école normale connu dans toute l'Allemagne, tenant d'une politique scolaire libérale et citoyen socialement engagé, publia en 1845 un hymne littéraire à la mémoire de Pestalozzi (*Heinrich Pestalozzi: ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für die Kinder und deren Eltern, zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt*); le 21 janvier 1846, c'est lui qui fit le discours principal lors de la célébration du centenaire à Berlin.

Cette série d'événements firent de 1846 une année sans pareille pour le culte de Pestalozzi, que personne ou presque ne pouvait ignorer: sa bibliographie répertorie quelque 250 publications pour cette seule année. En Allemagne, il passait contrairement à la réalité pour le fondateur de l'école publique moderne, ce qui rehaussait sa valeur et en faisait profiter les maîtres. L'admiration pour Pestalozzi se transforma dans certains cercles d'enseignants en un véritable culte, comme le montre par exemple un discours du curé lucernois Johann Georg Sigrist, qui avait fréquenté l'institut d'Yverdon entre 1808 et 1810. A l'occasion d'un examen d'instituteurs en 1851, il place Pestalozzi sur un piédestal, tout comme



Adolph Diesterweg

le Bavaois Michael Sailer, théologien et formateur de maîtres.

Pestalozzi était devenu le héros du corps enseignant dans son combat pour de meilleures conditions de travail et un statut social plus élevé (Kemnitz, 1999). Les détenteurs du pouvoir politique ne pouvaient rien contre cela, parce qu'ils étaient eux-mêmes partisans de la pédagogisation de la nation, dans un sens chrétien et plus ou moins progressiste.



Pestalozzi en unificateur des «peuples suisses»

Avec la Constitution fédérale de 1874, qui transforma la Confédération d'Etats de 1848 en un Etat fédéral, l'idée de nation suisse gagna en signification. Il aurait été beaucoup plus simple de rendre séduisante l'idée nationale si la Suisse avait eu une seule religion, ou une seule langue, ou au moins un ministère national de l'éducation. Mais l'école était, selon la Constitution, laissée à la compétence des cantons et à aucun moment il ne fut question d'introduire une langue nationale. Pour corser la



difficulté, le renforcement de l'Etat fédéral était bien moins apprécié du côté catholique que du côté protestant, ce qui déboucha sur ce que l'on appelle le Kulturkampf⁸, crise sociale, voire nationale, que l'on songea à résoudre par la pédagogie, en embrigadant Pestalozzi. L'occasion n'allait pas tarder à se présenter, dès 1891. C'est sous l'égide de Pestalozzi que l'unité de la nation fut élue projet pédagogique. L'érection du monument Pestalozzi à Yverdon et la célébration du 145^e anniversaire de sa naissance, le 13 janvier 1891, en sont un témoignage éloquent. La renommée internationale du réformateur social et pédagogique était telle que se réunirent à cette occasion des représentants de toute la Suisse, jusqu'à un conseiller fédéral, des délégués de France, de Russie, de Suède, d'Allemagne et d'Italie, des sociétés pédagogiques et des responsables scolaires. Tous dirent «leur vénération pour un maître d'école dont le génie résidait dans le cœur». Paris avait impressionné un monde inquiet en construisant la tour Eiffel, en 1889; la Suisse de son côté se projetait dans le pédagogue Pestalozzi, l'unificateur d'une Suisse polyglotte et multiculturelle.

Les autorités d'Yverdon n'auraient pu mieux choisir la date des cérémonies: l'année 1891 n'était pas seulement celle

⁸ On appelle Kulturkampf le conflit qui opposa l'Etat et l'Eglise catholique dans le dernier tiers du XIX^e siècle, après le premier concile du Vatican (1870). L'Eglise catholique se défendit contre l'emprise croissante de l'Etat sur la vie des gens, dans toutes sortes de domaines, y compris l'école. Une figure emblématique de ce conflit est Gaspard Mermillod, curé de Genève, qui s'était fait conférer, sans l'accord du gouvernement, les pouvoirs épiscopaux sur les catholiques du canton et qui pour cette raison fut démis de ses fonctions en 1872. Le pape l'ayant nommé en 1873 vicaire apostolique du canton de Genève, il fut banni de Suisse par le Conseil fédéral. C'est dans ce contexte que fut fondée en 1889 l'université de Fribourg, première université catholique de Suisse, sur décision du Conseil d'Etat fribourgeois.



du 145^e anniversaire de Pestalozzi, mais aussi celle où la Suisse fêta pour la première fois et sans grand enthousiasme sa Fête nationale, le 1^{er} août, à l'occasion de la commémoration du 600^e anniversaire de sa fondation. Lors de l'inauguration du monument Pestalozzi, c'est une figure authentique de l'identité nationale que le député yverdonnois Ernest Correvon présente au public. Par des rapprochements hardis, Correvon fit de Pestalozzi l'incarnation des différentes cultures du pays. De par ses origines et son nom de famille, le pédagogue représentait la Suisse italienne et ses « qualités d'imagination », tandis que son « énergie morale » et la « profondeur de [sa] pensée » étaient redevables à la Suisse alémanique où il avait été élevé. Les deux aspects avaient culminé dans la Suisse romande : « Le sang italien et le sang allemand coulaient dans ses veines, mais c'est dans notre pays romand, dont l'influence sur son esprit a été bien marquée, que son génie a atteint son plus haut point d'intensité. » (Correvon 1890).

Le fait que la famille de Pestalozzi ait été originaire de Chiavenna en Italie et non de Suisse ne joua aucun rôle dans la construction de cette identité nationale complémentaire, et la langue romanche fut passée sous silence : « Pestalozzi était ce que doit être notre Suisse, une étroite union entre les trois races qui se partagent le sol de la patrie, chacune apportant son contingent d'originalité et de grandeur. » Le Vaudois Louis Ruchonnet, président de la Confédération, surenchérit : « Il a songé à réunir les peuples des vingt-cinq cantons. Il fut l'incarnation de l'union, par l'affection, le cœur, le dévouement, des peuples de la Suisse. Pestalozzi est Suisse avant tous » (Ruchonnet, 1890).



Antoine Louis John Ruchonnet

Pestalozzi comme incarnation d'une nation pédagogisée

La commémoration de Pestalozzi prit une importance particulière en 1896, à l'occasion du 150^e anniversaire. La Société suisse d'utilité publique avait même convaincu le conseiller fédéral bernois Karl Schenk de célébrer cet anniversaire comme une « journée d'actions de grâce patriotique ». Schenk accorda son soutien à la manifestation et à la distribution à la jeunesse suisse d'une brève biographie de Pestalozzi, de la plume de l'instituteur Alexander



Isler, publiée dans les quatre langues nationales (Isler, 1896). Eduard Balsiger, le directeur de l'école de filles de Berne, souligna à cette occasion que la Suisse n'était pas encore prête à devenir «un peuple sain, heureux et fort, uni et libre»; il réclamait donc le retour à Pestalozzi. «Est-il juste que dans notre belle patrie d'hommes libres vivent des milliers d'enfants qui ne connaissent ni vraie patrie, ni cœur de mère, ni bénédiction paternelle? Non, citoyens, non! Louons Pestalozzi, aujourd'hui et toujours.» (Balsiger, 1896, p. 49). Un tel hommage figure parmi le millier de textes publiés en 1896, année qui inaugura un culte sans égal de Pestalozzi, en Allemagne et en Suisse alémanique avant tout. Pestalozzi était devenu l'emblème culturel d'une nation pédagogisée, et même la ville de Zurich dut revenir sur ses réserves à son égard: le monument Pestalozzi, que l'on voit aujourd'hui encore à la Bahnhofstrasse fut érigé en 1899 (il est dû cependant à la seule initiative privée, car le Conseil de ville de Zurich avait refusé quelques années auparavant un projet analogue pour «gaspillage d'argent»). Mais c'était le pédagogue Pestalozzi, et non sa conception de la pédagogie, qui était devenu l'incarnation de l'unité et de la réconciliation nationales, en un projet national-pédagogique qui pouvait parfaitement se passer de la pédagogie de Pestalozzi (Winter, 1996).

La célébration du pédagogue comme héros national ne se limita pas à l'érection de statues. On donna le nom de Pestalozzi à de nombreux bâtiments scolaires, tant en Suisse catholique que protestante, on orna de son portrait des timbres et des billets de banque.

La vénération dont ce timbre témoigne s'est manifestée aussi hors de Suisse: un timbre espagnol de 1937 et un timbre allemand de 1952, de la série «Sauveurs

de l'humanité», attestent de la gloire de Pestalozzi à l'étranger. Pestalozzi était devenu l'incarnation du changement culturel, de l'espoir qu'il était possible d'envisager sereinement l'avenir, jour après jour, grâce à l'éducation et à l'école. Il n'a pas inventé ce changement culturel, mais il en a durablement et efficacement conforté les attentes. Comprendre les raisons du culte dont il est l'objet permet de mieux comprendre comment nous, modernes, nous agissons et pensons, lorsque nous nous voyons confrontés à des problèmes sociaux. L'actualité de Pestalozzi ne réside donc pas dans sa Méthode, mais dans son rôle au sein d'un processus fondamental par lequel nous sommes constitués en tant qu'individus, que sujets modernes.

Une regrettable ignorance

La pédagogie moderne ne se préoccupe plus guère de son histoire, notamment parce qu'elle croit que celle-ci traite d'un passé qui n'a aucune pertinence pour le présent et encore moins pour l'avenir, alors qu'il s'agit de trouver des solutions pour le futur. Que cette manière de penser soit elle-même un produit de la grande mutation historique que Pestalozzi incarne mieux que tout autre, elle n'en a pas conscience, ce qui nuit fortement à la qualité de sa réflexion théorique, ainsi qu'à l'école elle-même. Celle-ci se voit en effet toujours davantage exposée au zèle réformateur de responsables soumis à une pédagogie moderne qui ignore ses propres origines historiques et qui leur laisse tout au plus le soin de faire de beaux discours lors des manifestations officielles. ■



Bibliographie

- Balsiger, Eduard (1896). «Pestalozzi, der Menschenfreund». In *Johann Heinrich Pestalozzi. Zwei Reden zur Feier des 150. Geburtstages den 11. und 12. Januar 1896 in Bern gehalten von Gottl. Stucki und Ed. Balsiger*. Berne: Buchdruckerei Obrecht & Käser, 39-50.
- Bodmer, Johann Jacob: Brief an Laurenz Zellweger, 16. Februar 1755. KAA, Ms 75, vol. 3 (Korrespondenz Laurenz Zellweger 1750–1761), f.o 88
- Caluori, Barbara, Horlacher, Rebekka, Tröhler, Daniel (2012). «Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis». In *Zeitschrift für Pädagogik* 58(6), 877-897.
- Carson, Rachel (1962). *Silent spring*. Greenwich: Fawcett.
- Condorcet, (1792). *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792*. Paris: Imprimerie Nationale.
- Conseil scientifique du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi (éd.) (2001). Pestalozzi, Johann Heinrich: *Écrits sur l'expérience du Neubof. Suivis de quatre études*. Berne: Peter Lang.
- Conseil scientifique du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi (éd.) (2011). *Écrits sur la Méthode Volume IV. La Méthode à l'épreuve de l'expertise officielle*. Le Mont-sur-Lausanne: Lep Loisirs et Pédagogie.
- Correvon, Ernest (1890). [L'inauguration du monument Pestalozzi, à Yverdon]. *L'école. Recueil pédagogique et littéraire*, 18, 296-298.
- Ewald an Pestalozzi vom 29. Mai 1803 (2009). In R. Horlacher & D. Tröhler (éd.), *Sämtliche Briefe an Pestalozzi*, vol. I (SBaP I). Zurich: NZZ Libro, 596-599.
- Girard, Grégoire, et al. (1810/2011). «Rapport sur l'Institut de M. Pestalozzi à Yverdon». In: Pestalozzi. *Écrits sur la Méthode. Volume IV: La Méthode à l'épreuve de l'expertise officielle*. Le Mont-sur-Lausanne: Lep Loisirs et Pédagogie, 222-337.
- Grand Conseil du Canton de Vaud (1806). Loi sur l'instruction publique. 18 Mai 1806. [Lausanne].
- Grand Conseil du Canton de Vaud (1833). *Lois concernant l'instruction publique dans le canton de Vaud*. [Lausanne].
- Grand Conseil du Canton de Vaud (1834). *Loi du 24 Janvier 1834, sur les écoles publiques primaires*. [Lausanne].
- Grosser Rath der Republik Bern (1835). *Gesetz über die öffentlichen Primarschulen*. Berne: Carl Stämpfli.
- Guizot, François (1833). *Loi sur l'Instruction primaire, 28 juin 1833*. http://dcalin.fr/textoff/loi_guizot.html
- Horlacher, Rebekka (2007). «Volksbildung als Berufsbildung bei Pestalozzi». In H. Schmitt, R. Horlacher & D. Tröhler (éd.), *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*. Berne: Haupt, 112-124.
- Horlacher, Rebekka (2011). «Das Versprechen der Methode als unorganisierte Institution». In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann & Ch. Ritzi (éd.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-207.
- Horlacher, Rebekka (2012). «Schule als Ort politischer Bildung». In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (éd.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim: Beltz, 253-267.



- Horlacher, Rebekka (2013). «Do Educational Models Impose Standardization? Reading Pestalozzi Historically». In T. S. Popkewitz (éd.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan, 135-156.
- Horlacher, Rebekka (2016). «The Quest for Heroes». In M. Peters (éd.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer doi: 10.1007/978-981-287-532-7_6-1
- Horlacher, Rebekka, Tröhler, Daniel (éd.) (2009-2015). *Sämtliche Briefe an Pestalozzi*, 6 vol.. Zurich: NZZ libro.
- Horlacher, Rebekka (2017). «Politische Bildung als Ausdruck kultureller Überzeugungen? Die Kantone Zürich und Waadt im 19. Jahrhundert im Vergleich». In *Traverse* (à paraître)
- Iselin, Isaak (1781). «Schreiben eines Vaters an seinen Sohn, der sich der Handelschaft widmet». In: *Ephemeriden der Menschheit*, 4. Stück, 385-425.
- Isler, Alexander (1896). *Henri Pestalozzi : biographie pour la jeunesse* / publ. par les soins de la Confédération à l'occasion du 150e anniversaire de la naissance de Pestalozzi le 12 janvier 1896. Zurich: J. R. Müller.
- Kemnitz, Heidemarie (1999). *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mably, Gabriel Bonnot de (1764). *Gespräche des Phocion über die Beziehung der Morale mit der Politik*. Aus dem Griechischen des Nicocles. Mit Anmerkungen aus dem Französischen des Herrn Abt Mably übersetzt. (Übersetzt von Hanns Conrad Vögelin). Zürich: Heidegger und Compagnie.
- Montesquieu, Charles de Secondat, baron de: De l'Esprit des Lois (1748/1951). In: *Œuvre Complètes*, Tome II. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 225-995
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington DC: US Department of Education.
- Pestalozzi an Anna Schulthess, Anfang Juli 1767 (1946). In: Pestalozzi. *Sämtliche Briefe*, vol. I (PSB I). Zurich: Orell Füssli, 25-35.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1781/2014). Léonard et Gertrude. Un livre pour le peuple. In *Léonard et Gertrude. Un livre pour le peuple. Première et deuxième parties*. Le Mont-sur-Lausanne: Lep Loisirs et Pédagogie, 31-212.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1785/2015). Léonard et Gertrude. Un livre pour le peuple. In *Léonard et Gertrude. Un livre pour le peuple. Troisième et quatrième parties*. Le Mont-sur-Lausanne: Lep Loisirs et Pédagogie, 21-185.
- Pestalozzi an Karl von Zinzendorf, 26. Mai 1787 (1949). In: Pestalozzi. *Sämtliche Briefe*, vol. III (PSB III). Zurich: Orell Füssli, 244-246.
- Pestalozzi an Philipp Emanuel Fellenberg, 16 November 1792 (1949). In: Pestalozzi. *Sämtliche Briefe*, vol. III (PSB III). Zurich: Orell Füssli, 285-286.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1797/1994). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne: Payot.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801/2014). *Comme Gertrude instruit ses enfants*. Le Mont-sur-Lausanne: Lep Loisirs et Pédagogie.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1815/2012) *À 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 Loisirs et Pédagogie.



- Rickover, Hyman G. (1959). *Education and freedom*. New York: Dutton & Co.
- Ruchonnet, Louis. 1890. [L'inauguration du monument Pestalozzi, à Yverdon]. *L'école. Recueil pédagogique et littéraire*, 18, 306-307.
- Rousseau, Jean-Jacques: J.J. Rousseau, Citoyen de Genève, à M. d'Alembert De l'Académie française, de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse, de la Société Royale de Londres, de l'Académie Royale des Belles Lettres de Suède, et de l'Institut de Bologne: Sur son article Genève dans ce VIIe Volume de l'Encyclopédie et particulièrement, sur le projet d'établir un théâtre de comédie en cette Ville (1758/1995). In: *Œuvre Complètes*, Tome V. Paris: Bibliothèque Pléiade, 1-125
- Schmidt, Karl (1867). *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker*. 2e éd., vol. IV. Cöthen: Schettler.
- Schulthess, Johannes Jakob [Jean]: Brief an Bodmer, 3. Mai 1765. ZBZ, Ms Bodmer 4c, 18
- Sigrist Johann Georg (1852). «Rede über Pestalozzi und Sailer an der Prüfung dem Lehrerseminar am 22. März 1851. In *Konferenzblätter. Eine Zeitschrift für die Volksschullehrer des Kantons Luzern*, 56-58.
- Tosato-Rigo, Danièle (2015). «Paroles de témoins: vers une pluralisation du récit historique». In *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Education*, 15 (Automne), 137-159.
- Tröhler, Daniel (2001). «Pauvreté, travail et éducation dans le discours patriotique». In Conseil scientifique du Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi (éd.) (2001), Pestalozzi, Johann Heinrich: *Ecrits sur l'expérience du Neubof. Suivis de quatre études*. Berne: Peter Lang, 89-116
- Tröhler, Daniel (2002). «Le républicanisme comme programme éducatif. Le rôle de l'histoire et de l'amitié dans la formation civique des Confédérés selon la Société helvétique (1761-1797)». In *Annales Pestalozzi: recherches en histoire de l'éducation*, 1, 28-43
- Tröhler, Daniel (2003). «La pédagogie entre puissance du commerce et vertu républicaine: la question du luxe dans la Suisse de XVIIe siècle». In *Annales Pestalozzi: recherches en histoire de l'éducation*, 2, 32-53.
- Tröhler, Daniel (2016a). *Pestalozzi et le «tournant pédagogique»*. Traduit et adapté de l'anglais par Marianne Enckell et Danièle Tosato-Rigo. Lausanne: Éditions Antipodes.
- Tröhler, Daniel (2016b). «Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World». In Michael A. Peters (éd.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Rotterdam Springer. Doi: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1
- Tröhler, Daniel (2016c). «Pestalozzi et le monde francophone, une relation difficile». In *Revue Germanique Internationale*, 23, 35-50.
- Tröhler, Daniel (2016d). «Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century». In *European Educational Research Journal*, 15 (3), 279-297. Doi: 10.1177/1474904116645111
- Tröhler, Daniel (2016e). «Curriculum History in Europe: A Historiographic Added Value». In *Nordic Journal of Educational History*, 3 (1), 3-24.
- Villepin, Dominique de (2005). «Contre l'échec scolaire, le premier ministre prône le suivi des élèves et des sanctions parentales». In *Le Monde*, 13 novembre 2005; En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/societe/article/2005/12/01/villepin-implique-les-familles-dans-la-lutte-contre-l-echec-scolaire_716366_3224.html#YzOKz8jE67kAlglD.99
- Winter, Daniel (1996). *Ein Fest für Pestalozzi, ein Fest der Nation oder: die Inszenierung des Pädagogischen: Schweizer Pestalozzifeiern zwischen Zivilreligion, Nationalpädagogik und Identitätstiftung 1896, 1927, 1946*. Berne: Lang.



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

Tél +41(0)24 423 62 60 – Fax +41(0)24 423 62 61 – Email centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch

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

¹ Les ouvrages édités chez LEP peuvent aussi être commandés en version numérisée ou papier chez LEP, www.editionslep.ch

Sur Johann Heinrich Pestalozzi :

- **Pestalozzi, les grands pédagogues.** J.-J. Allisson & R. Blind. Basée sur l'importante bibliographie pestalozzienne, cette courte biographie clairesmée de remarques personnelles, présente Pestalozzi, sa vie et son oeuvre, 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 Soëttard rassemble les éléments autobiographiques qui parsèment l'oeuvre 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 14, 15 et 16 janvier EDUCATION ET REVOLUTION**
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. Soëttard. Très beau livre abondamment illustré qui offre une vision complète de la vie et de l'oeuvre 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. Soëttard. Petit ouvrage de travail contenant une biographie de Pestalozzi et de nombreux extraits d'oeuvres. – 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 Julien – 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 20.–
 - **Le premier Institut suisse pour enfants sourds-muets – Une page d'histoire yverdonnoise.** F. Waridel. Passionnante histoire qui permet d'aller à la découverte «des enfants pas comme les autres» au début du 19^e siècle. Parmi les collaborateurs dévoués de Pestalozzi, Johann Konrad Naef, fait oeuvre 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 20.–
 - **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. Cette brochure retrace les démarches qui ont été nécessaires, en particulier les efforts de Roger de Guimps, pour raviver le souvenir de Pestalozzi à Yverdon à la fin du 19^e siècle. Illustrations et documents. – Format 15/21, 48 pp. Ed. CDRP, Yverdon, 1990. – * Prix CHF 5.–
 - **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.** Plaquette 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 oeuvre 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.–

