

Louis Frédéric François Gauthey (1795-1864), pasteur et pédagogue

Résumé : Ancien pasteur et ami du pédagogue suisse Johann Pestalozzi, à la fin de sa carrière à Yverdon, L.F.F. Gauthey vit son ministère s'orienter vers la formation des maîtres. Il fut le premier directeur de l'École Normale du Canton de Vaud de 1834 à 1845, avant de diriger celle fondée par la Société d'Encouragement pour l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France à Courbevoie de 1846 à 1864. La littérature qu'il produisit est celle d'un mômier, c'est-à-dire d'un protestant marqué par les idées du Réveil qui soufflait alors de Genève. Peut-on parler de « pédagogie du mômier » ? À partir de ses écrits, cet article cherche à rendre compte et comprendre quelles ont été les caractéristiques spécifiques de sa pédagogie aujourd'hui oubliée.

Abstract : Former pastor and friend of the Swiss pedagogue Johann Pestalozzi, at the end of his career in Yverdon, the ministry of L.F.F. Gauthey turned to the instruction of teachers. He was the first director of the École Normal du Canton de Vaud, from 1834 to 1845, before leading the school founded by the Société d'Encouragement pour l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France, in Courbevoie, from 1846 to 1864. The literature he wrote is the one of a mômier, i.e. of a protestant influenced by the ideas of the Revival that was then wafting over from Geneva. May we speak of the "educational methods of a mômier"? From his writings, this article seeks to describe and understand the characteristics of his educational methods which are forgotten today.

*. Anne Ruolt est post-doctorante CIVIIC, Université de Rouen, chercheur associé au LISEC, Université de Nancy, et enseignante à l'Institut Biblique de Nogent-sur-Marne.

1. Introduction

Qui est cet oublié qui « ne s'étudiait qu'à s'effacer », selon l'historien Alexandre Daguet¹ ? Gauthey (1795-1864), le Vaudois², est une figure-type du mômier ou protestant *réveillé*, de l'aile intellectuelle et équilibrée du Réveil de Genève. Il connut deux carrières :

- L'une de pasteur réformé (1828 à 1845) : de 1823 à 1826 comme suffragant³ à Yverdon, où il fut proche de Pestalozzi (1746-1827) ; puis de 1826 à 1828 comme pasteur à Bullet, où la rudesse du climat lui fut particulièrement difficile à supporter, enfin de 1828 à 1845, pasteur à Lignerolle.

- L'autre de pédagogue. C'est à Lignerolle, où il était pasteur, qu'il rédigea le mémoire : *Des changements à apporter au système de l'instruction primaire dans le canton de Vaud*, en réponse à un appel lancé par les autorités cantonales, qui voulaient former les maîtres. Le 11 mai 1833, le Conseil d'État le nomma directeur de l'École Normale. Il fut nommé pour une durée provisoire de deux ans, à Lausanne ; le provisoire dura onze ans, de 1834 à 1845.

Ses choix politiques le poussèrent à démissionner de son poste, avec 160 autres pasteurs, en 1844, lorsque les radicaux accédèrent au pouvoir⁴. C'est alors qu'il répond à l'appel à diriger l'École Normale de Courbevoie, fondée par la Société d'Encouragement pour l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France (SEIPPF). Satisfaisant aux exigences locales⁵, à l'occasion d'une session extraordinaire le 20 mai 1846, il obtint le brevet du degré supérieur à Besançon. Nommé par M. le Ministre de l'Instruction Publique et des Cultes le 7 août 1846, il fut en fonction presque jusqu'à la fin de sa vie, démissionnant pour cause de maladie le 31 mars 1864. Son gendre, Charles Gaudard, lui succéda le 1^{er} avril 1864 (SHPF, SEIPPF, 017 Y/63/39).

¹ Alexandre DAGUET, « Nécrologie », *Éducateur bulletin corporatif*, n° 1, Société pédagogique de la Suisse Romande, Fribourg, Marchand, 1865, p. 96.

² À ne pas confondre avec l'archevêque de Besançon François-Léon Gauthey (1848-1918), ni avec Emiland-Marie Gauthey (1732-1806), ingénieur-architecte des Ponts et Chaussées, qui a donné son nom à une rue du XVII^e arrondissement à Paris.

³ Le suffragant remplace un pasteur titulaire, le plus souvent appelé à une autre fonction de façon temporaire. Par exemple Gauthey est titulaire du poste à Lignerolle de 1828 à 1845, mais dès 1834 il est à Lausanne où il dirige l'École Normale. Un pasteur suffragant supplée à sa charge.

⁴ Lire à ce sujet le tableau que dresse le pasteur méthodiste Jean-Paul Cook (1828-1886), pionnier de la SED en France, fils de Charles Cook (1787-1858), artisan du Réveil méthodiste en Suisse et en France. Jean-Paul COOK, *Vie de Charles Cook, pasteur méthodiste et docteur en théologie*, deuxième partie, Paris, Librairie Évangélique, 1897, p. 238-240.

⁵ L'ordonnance royale signée au Palais des Tuileries le 27 mars 1845, autorisant la SEIPPF à acquérir une propriété à Courbevoie pour y établir une École Normale et un pensionnat, stipulait, à son article 2, « que le Directeur sera pourvu d'un brevet de capacité pour l'institution primaire supérieure et qu'il sera sera [sic] agréé par le Ministre de l'Instruction Publique » (SHPF, 017Y boîte 49/22).

Comme sa biographe Vallette-Monod le souligne, Gauthey « est très-complet » plutôt que très original⁶. Gaudard reconnaît à son beau-père un « Esprit clair, net et précis », ajoutant : « Ce n'était peut-être pas une de ces intelligences qui étonnent par l'audace de leurs conceptions, mais c'était un esprit étendu qui allait au fond des questions et les résolvait. » Il était très sédentaire et besogneux : ce sont les autres qui l'ont visité à Lausanne, qui ont traduit, diffusé son ouvrage défendant son école, et même présenté à son insu ses publications à l'Exposition Universelle de Londres où il fut primé. Le rayonnement européen de ses écrits est cependant signalé : en Italie, en Allemagne, en Angleterre, en Russie, Gauthey était lu (Gaudard, SEIPPF, AG du 29 avril 1865, p. 37-47). Les textes en français qui nous sont parvenus de Lausanne, de Courbevoie et des discours d'AG de la SEIPPF et du Cours Gradué des Jeunes Filles Protestantes, font preuve d'une solide cohérence et constance. Même s'il n'a pu éditer le volume 3 de sa méthode (*Essai sur les opinions religieuses contemporaines*), Paroz parle à son propos de « système complet⁷ ». C'est là sans doute ce qui a fait sa spécificité, avec une grande recherche d'équilibre et d'humilité, ce qui est peu « médiatique⁸ ». La variété des noms cités dans ses ouvrages est la preuve, et de sa grande culture, et plus encore de son éclectisme. Il n'a peur d'aucun auteur, mais sait se situer par rapport à chacun d'eux et tirer ce qui est « beau, du bon, et vrai ». Pour lui, c'est la justesse des idées qui prime, et non l'appartenance à une tradition ou confession religieuse⁹.

À partir de ses publications en langue française auxquelles nous avons eu accès, cet article cherche à dégager les caractéristiques axiologiques de sa pédagogie, enracinée dans une anthropologie dont le cœur est plus proche de Comenius que de Pestalozzi ou de Buisson. Peut-on parler d'une « pédagogie du mômier » *versus* une « pédagogie humaniste » ou une « pédagogie républicaine » ?

2. Gauthey, le « mômier »

On qualifiait communément les pasteurs *réveillés* de « méthodistes » et leurs disciples de « mômiers », écrit Patrick Streiff¹⁰. Le jeune méthodiste Jean-Paul Cook (1828-1886) n'hésite pas à employer le terme comme synonyme de « vrai

⁶ Marie VALLETTE-MONOD, *Souvenirs du pasteur L.F.F. Gauthey directeur des écoles normales du canton de Vaud et de l'École normale de Courbevoie, près de Paris*, Toulouse, Livres religieux, 1869, p. 81.

⁷ Jules PAROZ, *Histoire Universelle de la Pédagogie*, Paris, Delagrave, 1883, p. 520.

⁸ Gabriel MÜTZENBERG, *Grands pédagogues de Suisse Romande*, Lausanne, L'âge d'homme, 1997, p. 209-210.

⁹ GAUTHEY, *De l'éducation ou principes de pédagogie chrétienne*, t. 1, Paris, Meyrueis, 1854, p. 5.

¹⁰ Patrick STREIFF, « Le méthodisme francophone : aperçu historique et bibliographique », dans *John Wesley : Actes du colloque à l'occasion du tricentenaire de la naissance du fondateur du méthodisme*, Faculté de Théologie de l'Université de Lausanne, 12-13 juin 2003, http://www.cmft.ch/article_streiff__mthodisme_francophone_f.php [site consulté le 21 septembre 2009].

chrétien » dans le premier opuscule sur les « Écoles du Dimanche (ÉdD), écrit à Lausanne en 1847¹¹. Il fait allusion à une situation où une jeune élève de l'ÉdD fut insultée par des garçons qui l'appelèrent une « *mômière* »¹². Le nom « vague et diversement commode », comme le qualifie Juste Olivier¹³, viendrait d'Allemagne, où il a été appliqué pour la première fois en 1677, dit-on, aux disciples du père du piétisme, Jacob Spener (1635-1705), qui fréquentaient les conventicules ou *collegia pietatis*, à Francfort-sur-le-Main¹⁴.

Dans la bouche des opposants aux idées du Réveil, ce terme devient un sobriquet péjoratif, stigmatisant certaines extravagances d'expression. Ce sobriquet aurait été habituellement utilisé pour désigner les comédiens de foire en Suisse romande¹⁵. Pour Genève, *Ami Bost* (1790-1825) rapporte que l'usage du terme dans son sens péjoratif date de 1818, à l'époque où le pasteur César Malan (1787-1864) fut révoqué par la Compagnie des pasteurs de Genève. Le 7 octobre 1818, un article parut dans la *Feuille d'Avis* de Genève annonçant ceci :

Dimanche prochain, à Ferney-Voltaire, la troupe de mômiers, sous la direction du Sieur Régentin (M. Malan, ministre et régent au collège de Genève), continuera ses exercices de fantasmagorie, jongleries et tours de force simples. Le paillasse noir contribuera, par ses lazzis, à faire rire ses auditeurs. On trouvera des billets d'entrée près du bureau de la loterie¹⁶.

Formé à la faculté de théologie de Lausanne, aussi peu « réveillée » que celle de Genève, l'ami du pasteur Alexandre Vinet (1797-1847), fer de lance des Églises libres¹⁷, explique quel rôle joua le retour à une lecture conséquente de la Bible dans l'expansion du Réveil. Sans dire comment il s'est lui-même « converti », Gauthey décrit de façon saisissante cette période de l'histoire de l'Église :

J'ai traversé, dans ma vie, trois périodes...

Je me souviens distinctement de celle qui précéda le Réveil. Elle était déplorable sous tous les rapports. Pasteurs et troupeaux dormaient d'un sommeil profond ; on ne paraît pas s'en douter maintenant. La prédication, sauf quelques exceptions honorables, était pauvre et sans vie. Les soins pastoraux étaient généralement abandonnés ; les malades n'étaient visités que dans

¹¹ Jean-Paul COOK, *Histoire et organisation d'une École du Dimanche avec quelques conseils à ceux qui donnent aux enfants une instruction religieuse*, Paris/Nîmes/Lausanne, Delay/Garve/Bridel, 1847.

¹² *Ibid.*, p. 10 et 27

¹³ Juste OLIVIER, *Le canton de Vaud, sa vie son histoire*, vol. 2, Lausanne, Ducloux, 1837, p. 1117.

¹⁴ MIRBT, *Pietismus*, R.E.3, XV, 779, in Henri VUILLEUMIER, *Histoire de l'Église réformée du Pays de Vaud sous le régime bernois*, vol. 3, Lausanne, La Concorde, 1930, p. 183.

¹⁵ Louis GRANGIER, « mômier mômière », in *Glossaire Fribourgeois*, Fribourg, C. Clerc, 1864.

¹⁶ Ami BOST, *Mémoires pouvant servir à l'histoire du réveil religieux des Églises protestantes de la Suisse et de la France*, Paris, C. Meyrueis, t. 1, 1854, p. 101-102, 113.

¹⁷ Églises libres, c'est-à-dire séparées de l'État. Comme Gausсен, Gauthey n'a pas suivi Vinet sur ce point. Mais Gausсен, ayant été révoqué de son poste, se vit contraint de continuer d'exercer son ministère en marge de l'Église nationale.

Louis Frédéric François Gauthey (1795-1864), pasteur et pédagogue

des cas très-graves, et quand ces visites avaient lieu, elles étaient fréquemment dépourvues de tout caractère religieux. Les pasteurs, quand ils se rassemblaient, parlaient beaucoup de politique, quelque peu d'affaires ecclésiastiques, mais presque jamais de ce qui pouvait tendre à l'édification. On appréciait hautement les paroisses qui fournissaient la cave du presbytère ; on avait des rapports d'amitiés avec tel ou tel notable ; on le recevait chez soi, et on allait familièrement chez lui ; en un mot, l'on vivait à la manière du monde, sans penser qu'il y eût d'autres devoirs en dehors de ce cercle.

Cet état a cessé pour les pasteurs et pour les paroissiens. À quoi doit-on ce changement qui a posé nettement la question religieuse, qui a amené tant d'âmes à penser sérieusement à leur salut, qui a inspiré tant de nobles sacrifices, et qui a amené la fondation de tant d'établissements pour l'instruction de la jeunesse, pour le soulagement des pauvres et l'édification de tous ?

Consultez les dates. L'Église a son histoire et ses annales. Vous trouverez que le changement en question ne remonte pas au delà de l'époque de ce qu'on a appelé le Réveil, c'est-à-dire de ce fait contre lequel on ne cesse de se déchaîner et que l'on dénigre comme un retour à l'obscurantisme.

C'est alors que la Bible est redevenue, pour les populations, la Parole de Dieu. C'est alors qu'on l'a répandue abondamment partout ; que ses doctrines ont été remises en lumière, que les pasteurs, renouvelés par cette parole, ont prêché avec un zèle incomparable : que les âmes sont devenues attentives, et que partout on a commencé à s'occuper d'instructions pour la propagation des vérités saintes et à se livrer à une bienfaisance active, souvent ingénieuse¹⁸.

Les *Réveillés* sont marqués, selon la typologie que Sébastien Fath emprunte à David Bebbington (également nourri des propos de l'historien Mark Noll¹⁹), par « le biblicisme, le crucicentrisme, l'appel à une conversion-individuelle et au militantisme²⁰ ». Au sens plus large, le Réveil désignait déjà des périodes de l'histoire du peuple d'Israël sous l'effet d'une réforme religieuse qui le sortait du culte formaliste : par exemple lors de la redécouverte de la Loi à l'époque de Josias (2 R 22). Ce retour à l'étude personnelle de la Bible eut aussi pour effets la création d'œuvres évangéliques, fruits de ces Réveils, comme le note Neal Blough, qui rappelle que « tout au long de l'histoire, les réformes et les Réveils ont été accompagnés d'un travail et d'un engagement théologique et intellectuel [...]. Les premiers Réveils ont été à l'origine du mouvement missionnaire moderne, et ont été les précurseurs de l'engagement et de la réforme sociale²¹ ».

¹⁸. VALLETTE-MONOD, *Souvenirs du pasteur L.F.F. Gauthey*, p. 40-42.

¹⁹. Mark NOLL, *Evangelicalism : Comparative studies of Popular Protestantism in North America, the British Isles and Beyond, 1700-1900*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1994, p. 6 ; Sébastien FATH, *Du ghetto au réseau : le protestantisme évangélique en France 1800-2005*, Genève, Labor et Fides, 2005, p. 75, n. 161.

²⁰. Chez David Bebbington : Crucicentrism, Conversionism, Activism, Biblicism (*Evangelicalism in modern Britain : a history from the 1730s to the 1980s*, Londres, Unwin Hyman, 1989, p. 5-88 ; S. FATH, *Du ghetto au réseau*, p. 21-69).

²¹. Neal BLOUGH, « Réveil ou ecclesia semper reformanda », *Théologie Évangélique* 7/1, 2008, p. 39.

Le pasteur Gauthey fait partie de ces « sentinelles qui annoncent l'aurore », dans un climat ambiant d'obscurité, comme l'atteste Neufville dans sa thèse : « Le scepticisme des encyclopédistes est encore de bon ton, Diderot et Voltaire sont plus fréquemment consultés que les Évangiles²². » Rousseau faisait déjà ce constat dans les *Lettres écrites de la Montagne* : « Ce sont en vérité de singulières gens que ces messieurs vos ministres ! on ne sait ni ce qu'ils croient, ni ce qu'ils ne croient pas ; on ne sait pas même ce qu'ils font semblant de croire²³. »

Fruit de la « foi vivante », les pasteurs *réveillés* s'engagent activement dans les œuvres protestantes de propagation des Écritures comme dans celles à visées sociales²⁴. Gauthey, alors pasteur de l'Église Nationale, signait à Yverdon sa première pétition en faveur de la liberté de conscience, contre les protestants appartenant au courant protestant majoritaire de l'Église du canton qui menaçaient les catholiques et les dissidents protestants, et collabore avec Burnier qui édite un journal sur la liberté de conscience²⁵. Les écoles contribuent à ce projet de diffusion des idées et des valeurs qui tiennent à cœur à ces chrétiens. Les pasteurs *réveillés* établirent tous par exemple des Écoles du Dimanche²⁶. Elles furent fondées en Angleterre par Robert Raikes en 1780, et c'est Louis Empeytaz (1780-1885) et Émile Guers (1794-1882) qui initièrent en 1813 à Genève la première de ces écoles connues, de langue française, en Europe²⁷. Les leçons données par Louis Gaussen étaient fort réputées : plusieurs furent éditées *post mortem* d'après les notes prises par « un sténographe [qui]

²² Agnès de NEUFVILLE, *Le Mouvement social protestant en France depuis 1880*, thèse de doctorat en droit, sciences politiques et économiques, Paris, PUF, 1927, p. 37-38.

²³ Jean-Jacques ROUSSEAU, « Lettres écrites de la Montagne », dans *Œuvres complètes*, t. III, Paris, Housiaux, 1763/1853, p. 20.

²⁴ Voir à ce sujet : publié à l'occasion de l'Exposition Universelle de Chicago de 1893, par l'historien Frank Puaux, *Exposition Universelle de Chicago, Les œuvres du protestantisme Français au XIX^e siècle*, Paris Comité Protestant Français, 1893, ou, pour la fin du XIX^e siècle et les actions plus particulièrement engagées par des protestants socialistes, la thèse soutenue par la juriste Agnès de NEUFVILLE, *Le Mouvement social protestant en France depuis 1880*.

²⁵ VALLETTE-MONOD, *Souvenirs du pasteur L.F.F. Gauthey*, p. 34 ; Guyot de FÈRE, « Gauthey », in Dr Hoefler, *Nouvelle biographie générale depuis les temps les plus reculés*, t. 19, Paris, Firmin Didot, 1858, p. 696 ; Louis BURNIER, Frédéric Burnier, *Le Jésuitisme sans les Jésuites ou coup d'œil historique sur la persécution religieuse dans le canton de Vaud, depuis la révolution du 14 février*, F. Ramboz, 1845.

²⁶ Destinée à l'origine à pallier l'absence de scolarisation des enfants-ouvriers anglais, l'enseignement dans ces premières écoles populaires protestantes portait surtout sur la lecture compréhensive, et celle de la Bible en tout premier lieu, sans faire de celle-ci un abécédaire, ce que déconseillait vivement Gauthey (*Des changements à apporter au système de l'instruction primaire dans le Canton de Vaud*, Frères Blanchard, 1833, p. 11). Le modèle pédagogique articulait de façon organique la foi avec l'instruction générale, en vue de contribuer au développement d'hommes et de femmes responsables et utiles au développement économique-social de leur pays. Avec le développement des lois sur l'âge d'entrée dans le monde du travail puis l'école obligatoire, ces écoles se sont plus concentrées sur l'enseignement de l'Histoire Sainte, tout en restant distinctes du catéchisme dont avaient la charge les pasteurs, alors que les membres d'Église, et parmi eux de nombreuses femmes, enseignaient bénévolement dans les ÉdD.

²⁷ Jr. MALAN, *La vie et les travaux de César Malan par un de ses fils*, Genève/Paris, Cherbuliez, 1869, p. 42 ; LELIÈVRE, *JÉD*, 1890, p. 364-367 et 405-409.

recueillait cette instruction soigneusement préparée²⁸ ». En France, en 1858, Gauthey publia, pour le compte de la SÉdD, un *essai sur les ÉdD*.

3. Gauthey, le pasteur-pédagogue et son anthropologie

Dans les premières pages de son ouvrage : *De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple*, Adolphe Schaeffer montre que l'éducation est inséparable de l'anthropologie :

Ce serait folie que de vouloir aider au développement normal de l'humanité, sans s'être préalablement demandé quel est le but que lui a assigné la Providence. De sorte que cette question ; quelle est la tâche de l'éducation ? est subordonnée à cette autre : quel est le but vers lequel doivent tendre les nations comme les individus ? quel est le pourquoi de notre existence²⁹ ?

Pour Gauthey, l'étude de la nature humaine est la première source des principes de l'éducation, car le but de l'éducation, ou le « principe fondamental » de l'éducation, c'est selon lui, de « réaliser l'idée d'humanité, telle que Dieu l'a vue dans son Conseil, en sorte que cette humanité atteigne son plus haut point de développement³⁰ ». Citant Mme de Staël (1766-1817), le directeur de l'École Normale s'approprie son propos : « Tout ce qui fait de l'homme un homme, est le véritable objet de l'éducation³¹. » Mais si éduquer, c'est « conduire l'homme à sa destination, et, pour cela, donner à toutes ses facultés le plus haut degré de développement dont elles sont susceptibles³² », qu'est-ce donc que l'homme ?

Gauthey répond à la question sur le fondement très comenien de l'humain créé en « image de Dieu »³³. C'est le fondement même de toute éducation selon le « Galilée de l'éducation » : « l'homme naît apte à acquérir la connaissance des choses. D'abord parce qu'il est à l'image de Dieu³⁴ ». Mais en quoi consiste cette image de Dieu ? Gauthey désigne trois caractéristiques spécifiques : l'âme qui gouverne le corps de l'homme comme l'Esprit de Dieu gouverne l'univers, la domination conférée à l'homme sur la création, et l'unité avec le Créateur telle qu'Adam l'avait connue avant « la chute ».

²⁸ Louis RUFFET, « Le professeur Louis Gaussien, 1790-1863, Discours prononcé dans la séance d'ouverture des cours de l'École de Théologie le 3 Octobre 1893 », Circulaire CLXXVI^m, n° 32, Novembre 1893, Société Évangélique de Genève, dans Louis GAUSSEN, *Theopneustie*, Paris, Delay, 1842, p. 13. Voir p. ex. : Louis GAUSSEN, *Leçons données dans une école du dimanche sur l'Évangile selon saint Luc*, par L. Gaussien, publiées d'après des notes trouvées dans ses papiers, Paris, Voreaux, 1838-1839.

²⁹ Adolphe SCHAEFFER, *De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple*, Paris/Strasbourg, Treuttel et Wurtz, 1853 p. 19-20.

³⁰ GAUTHEY, *De l'éducation*, t. 1, p. 18-19.

³¹ *Ibid.*, citant Mme de Staël, « De l'Allemagne », 1838, p. 345

³² GAUTHEY, *De l'éducation*, t. 1, p. 31.

³³ GAUTHEY, *Année Évangélique*, t. , LXXXIV, Paris, Grassart, 1864, p. 19.

³⁴ Jean Amos COMENIUS, *La Grande Didactique*, Langres, Klincksieck, 2002², vol. 4.

L'homme créé en dualité de l'être

En parlant de « l'âme qui gouverne le corps de l'homme », Gauthey s'inscrit dans la filiation du dichotomisme de Calvin (1509-1564), c'est-à-dire qu'il considère l'homme « en deux parties ». Pour lui, il y a : l'être « extérieur » (le corps), et l'être « intérieur », selon la formulation paulinienne (2 Co 4.16 ; Ép 3.16). « L'être intérieur », synonyme à la fois d'esprit, de cœur, ou d'âme, qui font un tout inséparable, sans opposition par exemple entre l'âme et l'esprit ou science et foi.

L'homme appelé à dominer la création

Comenius voit dans les attributs de Dieu la justification de l'aspiration de l'homme à « dominer » la création : « puisque parmi toutes les qualités de Dieu domine l'omniscience, nécessairement l'image de cette qualité resplendit aussi dans l'homme³⁵ ». Le statut de l'homme est celui d'*intendant* du Créateur, selon la métaphore³⁶ que développe Calvin (1509-1564)³⁷.

Cette vocation n'est pas anéantie après « la chute ». L'homme devient alors « semblable à ces belles ruines, que vont admirer les voyageurs et où ils découvrent, au milieu de nombreuses brèches, des vestiges incontestables d'une grandeur passée » dit Gauthey³⁸. Cependant il affirme avec assurance que « l'homme sent qu'il est né pour dominer les diverses forces de la nature, et, quelle que soit la résistance qu'elles tendent à lui opposer, il finit par s'en rendre maître³⁹ ».

Comme l'a montré Max Weber, pour Luther tout travail est un « ministère »⁴⁰. La vocation au travail est le propre de l'homme, comme intendant faisant valoir les biens de son maître. Mais comment bien exercer son métier ?

Si Comenius (1592-1670) considérait l'école comme *Humanitatis Officina*⁴¹, « l'atelier de l'humanité⁴² », et pouvait spéculer en disant qu'il « est

³⁵. *Ibid.*, vol. 4.

³⁶. La métaphore de l'intendant figure dans la parabole des mines, Lc 19, des talents, Mt 25, du serviteur infidèle Lc 16, pour illustrer la posture des serviteurs qui travaillent en attendant le « retour » de leur Maître parti en voyage et leur confiant la responsabilité de sa maison. Dans ces récits, la qualité de « bon et fidèle serviteur » est la distinction la plus haute attribuée par ce maître à un serviteur. Sa récompense est à la fois de partager la joie du maître et de se voir confier de plus grandes responsabilités.

³⁷. Michel JOHNER, « Travail, richesse et propriété dans le protestantisme », *La Revue Réformée*, LIII/218, 2002 ; Max WEBER, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, p. 81-82.

³⁸. GAUTHEY, *Année Évangélique*, t. 1, p. 19.

³⁹. GAUTHEY, *De l'éducation*, t. 1, p. 246.

⁴⁰. WEBER, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, p. 80-81.

⁴¹. COMENIUS J. A., *Didacticorum Operum Pars III. Exhibens ea quae ab Anno 1650 Usque ad annum 1654 in Hungaria fuerunt acta. Quorum abacum sequens ostendet pagina.*, p. 4, disponible en ligne sur : http://www.uni-mannheim.de/mateo/camenaref/comenius/comenius1/p3/Comenius_opera_3.1.html [site consulté le 13 octobre 2010].

⁴². Traduction de Franc MORANDI, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2005, p. 64.

évident qu'avant la chute, il existait au paradis une école dans laquelle l'homme progressait régulièrement⁴³ », c'est pour davantage souligner le caractère *créationnel* de l'éducation et de l'apprentissage, au même titre que le *travail* est un *accomplissement* et non une *malédiction*. L'éducation n'est donc pas, essentiellement, comme chez Augustin et Descartes, qu'en vue d'une œuvre exclusive de « redressement » à cause du péché⁴⁴ !

Découle de cette approche le fondement théologique de l'éducation de tous et de toutes, afin de permettre à tout *être humain* d'accomplir sa vocation *d'intendant*. Tous et toutes ont « naturellement » besoin d'être instruits, et cela au mieux.

La relation au Créateur

Mais l'image n'est rien sans le modèle dont elle est l'effigie. L'image reste image. Si Dieu est Créateur, l'activité de l'homme est plutôt celle d'un *para-créateur*, gestionnaire de la Création qui lui est léguée là où, dans un autre domaine, l'humain n'est que pro-créateur ! Si la différence de nature empêche la confusion, la relation entre les deux est essentielle, d'où l'importance de l'enseignement biblique dans l'éducation. Gauthey en conclut : « Ainsi, vivifiée par le principe divin, l'âme est le feu sacré qui anime tout, qui soutient tout, et qui donne au roi de la création son véritable caractère, son élévation et sa force⁴⁵. »

Comme le reconnaît Gabriel Mützenberg, Gauthey « ne sacrifie pas, dans sa vigoureuse orthodoxie, la Bible sur l'autel de la raison. Il la place au centre de l'école, au cœur même de la pensée et de la vie⁴⁶ ». Le dévouement ne suffit pas pour être maître d'école, il faut l'influence de l'Évangile pour accomplir ce métier, martèle Gauthey dans la défense de son École Normale à Lausanne. Mais pas n'importe quel Évangile :

Nous le savons bien, certaines personnes aimeraient mieux l'Évangile émondé, tronqué, arrangé à la moderne, modifié selon le goût du temps, un évangile en un mot, à la façon de l'homme et non pas l'Évangile de Dieu. [...] C'est cet Évangile seul qui a fait la vie de l'Église à toutes les époques de son histoire, et c'est celui aussi qui fera la vie des écoles et ensuite des peuples [...]. Nous ne voulons pas, je pense, d'un christianisme de parade, mais d'un christianisme effectif, qui change l'homme et le conduise à des vertus réelles et solides⁴⁷.

⁴³. COMENIUS, *La Grande Didactique*, VI, p. 5.

⁴⁴. MORANDI, *Philosophie de l'éducation*, p. 15.

⁴⁵. GAUTHEY, *De la Vie dans les études, ou Essai sur les moyens d'exciter la jeunesse au travail et de lui inspirer l'amour de ses devoirs*, Paris, Meyrueis, 1860, p. 8.

⁴⁶. MÜTZENBERG, *Grands pédagogues de Suisse Romande*, p. 210.

⁴⁷. GAUTHEY, *De l'École normale du canton de Vaud, depuis sa fondation en 1833 jusqu'à aujourd'hui*, Lausanne, M. Ducloux, 1839, p. 195, 197.

4. L'archétype de l'homme et l'éducation « pan-anthropique »

L'archétype de l'homme-type

Pour Gauthey l'archétype de *l'homme-type* est celui que Pilate livra en disant : *Ecce homo* (voici l'homme) : le Christ. Le *nouvel Adam* est l'image du « véritable humain » en ce que, comme Adam avant la chute, il n'a pas été atteint par le péché originel, mais, à la différence d'Adam, n'a pas péché. Il est en cela dans la ligne de Comenius qui expliquait la différence entre « nature initiale » et « nature corrompue » de la sorte :

Par Nature, nous entendons ici, non l'état de corruption qui nous caractérise tous depuis la chute (à cause de quoi nous sommes appelés *filz de la colère* et incapables de concevoir de nous-mêmes quelque bien), mais la condition première et originelle à laquelle nous devons revenir, comme au tout début. En ce sens J. L. Vivès dit : « Qu'est-ce que le Christ sinon un homme rendu à sa nature et comme rétabli dans ses droits de naissance dont le Malin l'avait écarté ? » (VIVÈS, *De la Concorde et de la discorde* : Livre 1)⁴⁸.

Le chapitre de Gauthey sur les erreurs fondamentales en matière d'éducation morale s'ouvre sur la dénonciation de l'optimisme rousseauiste quant à la bonté qu'il sait non intrinsèque à l'homme. Son propos ne peut être plus direct et précise une des caractéristiques du fondement de la « pédagogie du mômier » :

Une des erreurs les plus funestes⁴⁹, dans cette partie de l'éducation, est celle qui consiste à se représenter l'homme comme naturellement bon, et comme n'ayant besoin, sous le rapport moral, que d'excitation et de culture. Poser un tel principe, c'est se préparer de cruelles déceptions, c'est élever un édifice sur une base qui tombe en ruines, c'est compter sur la santé d'un être qui porte en lui le germe d'une maladie mortelle⁵⁰.

Le vent du Réveil lui avait fait vivement sentir « le besoin de revenir aux principes fondamentaux de l'Évangile, voilé par le semi-pélagianisme⁵¹ de l'époque⁵² ». À l'opposé de Calvin, les semi-pélagiens niaient la radicalité du mal en l'homme. Citant Adolphe Monod, Gauthey insiste : « Vous ne pouvez pas, par votre propre volonté, vous délivrer du péché lui-même⁵³. » La doctrine du

⁴⁸. Jean Amos COMENIUS, *La Grande Didactique*, Langres, Klincksieck, 2002², vol. 1.

⁴⁹. Voir aussi, « Instruction primaire, changements à apporter au système de l'instruction primaire dans le canton de Vaud », in *Semeur*, t. 2, 1^{er} septembre 1832 au 31 décembre 1833, p. 346.

⁵⁰. GAUTHEY, *De l'éducation ou principes de pédagogie chrétienne*, t. 2, Paris, Meyrueis, 1856, p. 262.

⁵¹. Si le *pélagianisme* se rapporte au moine breton Pelage (v. 350 – v. 420) qui niait le péché originel, au *semi-pélagianisme* se rattache le nom de Vincent de Lérins (445-450). Ce courant théologique rejette la doctrine de la prédestination et l'arianisme strict (libre-arbitre). L'homme n'est pas entièrement dévoyé par le péché, mais « malade ». La part divine dans le salut est de « venir en aide » à l'homme « malade » sur le critère d'une « préconnaissance » de ses mérites. D'après Jules Marcel NICOLE, *Précis d'Histoire de l'Église*, Nogent-sur-Marne, Institut biblique, 1972, p. 56-57.

⁵². VALLETTE-MONOD, *Souvenirs du pasteur L.F.F. Gauthey*, p. 33.

⁵³. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 2, p. 266.

« péché originel » permet à Gauthey, à la suite de Calvin (1509-1564)⁵⁴, mais aussi – avant lui – de saint Augustin⁵⁵ et de Comenius (*La Grand Didactique*, vol. 1, p. 59), d'expliquer que dans l'économie présente, la « nature humaine » est corrompue ; elle n'est plus ce qu'elle a été au commencement. Gauthey suit en cela la critique faite à la méthode de Pestalozzi par Niemeyer telle qu'il la formule en 1806, dans la huitième édition de ses *Principes de l'Éducation*, même s'il reste assez vague sur cette doctrine. La biographe de Gauthey, en s'appuyant sur Burnier, précise comment il prend ses distances sur ce point avec Pestalozzi : « Il oubliait que pour transformer en fruits savoureux les produits amers d'un sauvageon, il faut faire subir à l'arbre l'opération de la greffe. La notion du péché chez l'enfant lui manquait ; il avait le sentiment religieux, mais la doctrine lui faisait défaut⁵⁶. » Le dix-septième article de ses « Principes fondamentaux » est encore consacré à ce sujet : « 17. *Traiter l'homme comme perfectible, mais tenir compte de sa faiblesse*. Il n'est pas un ange, mais une créature déchue⁵⁷ ».

Illustrant cette thèse à partir de la Révolution française, François Guizot, qui fut président de la SEIPPF, parlait de « séduction pleine d'erreur et de péril ! » :

Erreur et péril que, depuis 1789, l'expérience met, d'année en année, dans un plus grand jour ! La vérité, quant à la nature de l'homme, est dans la foi chrétienne ; c'est dans l'homme lui-même que le mal réside, il est enclin au mal. Je ne veux point faire ici de théologie ; mais je me sers sans hésiter de ses termes, qui sont les plus exacts et les plus clairs ; le dogme du péché originel est l'expression et l'explication religieuse d'un fait naturel, le penchant inné de l'homme à la désobéissance et à la licence. Je tiens ce fait pour évident aux yeux de quiconque s'observe lui-même avec sincérité. [...] Le spectacle des misères humaines navre l'âme ; celui des vices et des crimes humains la bouleverse. Le mal moral est, de tous les maux, le plus hideux à contempler. Nos pères en 1789 ont été condamnés à passer des perspectives du Paradis aux scènes de l'Enfer. Dieu nous garde de l'oublier ! ils ont perdu leur confiance dans la toute puissance de l'homme, en même temps que dans sa vertu⁵⁸...

En rejetant cette doctrine, Rousseau, Pestalozzi et Buisson tombent dans une impasse, ils ne peuvent qu'arriver à la conclusion, dont nous empruntons la

⁵⁴ Dans son commentaire sur l'épître aux Romains, Jean Calvin (1509-1564) explique la doctrine du *péché originel* sous-jacente à ce besoin de foi en un Rédempteur en ces termes : « C'est là le péché qu'on appelle *originel*. Car comme Adam en sa première création avait reçu les dons de Dieu tant pour soi que pour ses successeurs, ainsi en se détournant de Dieu, par sa chute il a en sa personne corrompu et perdu notre nature. Car étant privé de cette droiture en laquelle consistait la ressemblance avec Dieu, il n'a pu engendrer qu'une descendance semblable à soi. Nous avons donc tous péché, en tant que nous sommes tous abreuvés d'une corruption naturelle, et par conséquent iniques et pervers ». (CALVIN, *Commentaires bibliques : épître aux Romains*, 1978, p. 125 ; CALVIN, *IRC*, II.III, § 5).

⁵⁵ Voir à ce propos Jean HOUSSAYE, *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002, p. 126ss.

⁵⁶ VALLETTE-MONOD, *Souvenirs du pasteur L.F.F. Gauthey*, p. 82.

⁵⁷ GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 39.

⁵⁸ François GUIZOT, *L'Église et la société chrétienne en 1861*, p. 213-218.

formulation à Michel Soëtard adossée à la préface du Discours de Rousseau de 1755 : « L'état de nature n'existe pas et n'existera jamais », c'est une utopie mythologique⁵⁹. Rousseau reconnaît par là implicitement l'ambiguïté soulevée par la notion de nature, dès lors que l'on refuse de distinguer la nature première de ce qu'elle est devenue par l'action d'un agent corrosif qui l'affecte de l'intérieur et dont l'homme ne peut se défaire de lui-même, selon le calvinisme classique.

Mais à la différence de ce que Michel Soëtard dénomme le « triangle des Bermudes pédagogiques⁶⁰ », en parlant de la triade : nature, liberté, éducation, chez Pestalozzi comme dans l'école nouvelle, nous proposons de voir chez Gauthey un « triangle du feu » : nature-régénérée, responsabilité-dépendante au Créateur, éducation-perfectionnement.

Les quatre « organes » d'une éducation féconde

Si Comenius voulait « tout enseigner à tous » et parle de *pansophie, a contrario* Gauthey veut plutôt éduquer « tout l'homme », dans toutes les dimensions de son être « extérieur » et « intérieur ». Mais quelles sont ces parties ?

À la trilogie de Vinard : « Foi, Cœur, Esprit⁶¹ », Gauthey ajoute un quatrième élément, s'appuyant sur l'auteur du troisième évangile, Luc, qui décrit l'enfance de Jésus en ces termes : il croissait en stature, en sagesse et en grâce devant les hommes et devant Dieu (Lc 2.52). Dans une méditation quotidienne, le pasteur-pédagogue commente ce passage pour désigner les différents domaines d'une croissance « complète » :

En stature, grandissant et se fortifiant corporellement ; en sagesse, ayant de jour en jour plus d'intelligence et de savoir ; en grâce, étant uni à Dieu et remplissant les devoirs de son âge. Tout enfant qui désire être béni d'en haut, doit s'attacher à croître, comme Jésus, sous ces divers rapports, et se former à son image⁶².

⁵⁹ Michel SOËTARD, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, p. 40ss.

⁶⁰ SOËTARD, « Nature et liberté en éducation », in Jean HOUSSAYE, *Éducation et philosophie approches contemporaines*, Paris, 1999, ESE, p. 119.

⁶¹ Jean-Claude VINARD, *les écoles primaires protestantes en France de 1815 à 1885, mémoire de maîtrise*, vol. 1, IPT, Montpellier, 2000.

⁶² GAUTHEY, *Année Évangélique*, t. 1, LXXXIV, p. 322.

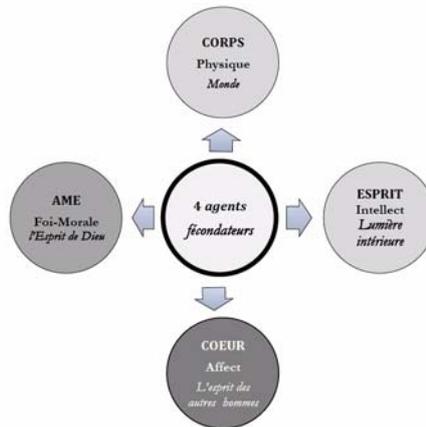


Figure 1 : Les 4 agents « fécondateurs » de l'éducation de l'homme, selon GAUTHEY

En revanche, comme Comenius, Gauthey use et peut-être abuse de la métaphore arboricole pour parler de la « dynamique de vie » qui agit dans l'éducation. Il parle plutôt d'élever ou de produire que de former. Or, pour « produire », dit-il, il faut d'une part « une forme ou un organe qui conçoit », d'autre part il doit encore se trouver dans cet organe des germes propres à être fécondés⁶³.

En miroir aux quatre « organes », le corps, l'esprit, le cœur et l'âme, figurent quatre *agents fécondateurs*.

(1) Dans « l'organe » *corps*, la croissance physique est « fécondée » par *le monde matériel*.

(2) Dans « l'organe » *esprit*, le développement de l'intellect est « fécondé » par la *lumière intérieure*. Il se rapporte au cognitif et au sujet lui-même.

(3) Dans « l'organe » *cœur*, la maturation de l'affect est « fécondée » par *l'esprit des autres hommes*, d'où l'importance d'éduquer avec d'autres. L'affectif est « un agent fécondateur d'une grande puissance, dit-il, il se manifeste par des signes tels que : le regard, le jeu de la physionomie, expression vivante de l'état intérieur, la parole, l'écriture et enfin la presse, qui, comme on l'a dit avec raison, est la parole même de la société moderne⁶⁴ ». Cette action fécondatrice des groupes participe à l'émulation et à la moralisation de l'apprentissage :

Ils « sortent l'élève de sa solitude, pour en faire un homme social. Dans l'isolement, les forces

⁶³. L'image des *germes* placés dans l'homme par Dieu à sa naissance, typique des métaphores comeniennes, est cependant explicitement empruntée au pédagogue allemand Adolphe Diesterweg (1790-1866) selon Gauthey qui ne cite jamais Comenius dans ses écrits (*De l'Éducation*, t. 1, p. 262).

⁶⁴. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 366.

s'affaissent et quelquefois se perdent. Dans les groupes, il y a excitation réciproque, comme dans une ruche d'abeilles [...]. Travaillant seul, l'élève tend à devenir égoïste. Travaillant avec les autres, son cœur s'élargit, se pénètre d'un saint désir de se rendre utile et de communiquer ce qu'il possède⁶⁵.

(4) Dans « l'organe » *âme*, la foi qui produit une vie morale est « fécondée » par *l'Esprit de Dieu*. En comparant l'instituteur à un « père au sein de son école », le pasteur ou le directeur d'École du Dimanche à un « père de la jeunesse qui se rassemble autour de lui », Gauthey renforce l'importance du cœur et de l'âme dans l'éducation, là où d'autres s'efforcent de les ignorer⁶⁶. Reprenant subtilement à son compte les paroles du discours prononcé en 1854 par M. Laune, professeur de logique au lycée du Mans, Gauthey prend ses distances par rapport au positivisme, en y déplorant l'absence de « fécondation » de l'âme et du cœur.

Ainsi n'est-il rien de plus fatal que cette chose barbare, – le positivisme ; le positivisme, ce culte du bien-être considéré comme la dernière fin de l'homme, cette glorification des richesses, cette adoration de l'or, cet égoïsme qui fait de la vie un calcul, un problème dont la solution cherchée est la plus forte somme possible de jouissances, par l'élimination nécessaire de tout ce qu'on appelle abnégation, sacrifice ; cette maladie qui, développant merveilleusement tous les sens, n'en éteint qu'un seul, le sens moral, et met un chiffre, un zéro à la place du cœur⁶⁷ ».

Dans son édition de 1889, le *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson avait une entrée « protestantisme ». L'article, signé par Théodore Gérold (1837-1928)⁶⁸, résumait la spécificité de l'école protestante face au catholicisme et l'humanisme en ces termes : « Tandis que le catholicisme voulait élever l'enfant pour l'Église, que l'humanisme voulait en faire un homme au sens antique, le protestantisme veut en faire un chrétien, à la fois homme et citoyen⁶⁹ ». Il s'agit non seulement de le préparer à sa vocation céleste, mais encore à sa vocation terrestre. En 1900, Buisson affirmait que la religion n'était que « la fleur du printemps de l'humanité ». Refusant sciemment l'enseignement chrétien : « Un Dieu miséricordieux qui veut sauver ses victimes et qui, pour cela, n'a d'autre moyen que de frapper cruellement à leur place son Fils innocent ! Non, non, ce dieu n'est pas le nôtre, et nous ne saurions demander à nos enfants d'y croire. » Ajoutant

⁶⁵. GAUTHEY, *AG SEIPPF* 1852, p. 18-19.

⁶⁶. GAUTHEY, *Essai sur les écoles du dimanche*, p. 169.

⁶⁷. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 2, p. 5-6.

⁶⁸. H. Dubief présente Gérold comme un fils et petit-fils de pasteur, ayant épousé la fille aînée du Doyen de la Faculté de théologie de Strasbourg. Né à Mulhouse, il a été pasteur, historien et théologien luthérien, chef de file des libéraux. Par patriotisme, il quitte l'université en 1871. En 1915 il est révoqué comme pasteur (LAPLANCHE, 1996, p. 279).

⁶⁹. Théodore GÉROLD, « Protestantisme », in Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. 2, 1^{ère} partie, Paris, Hachette, 1888, p. 2461-2470.

encore : « La religion de l'avenir, trouvera sans doute, qu'il y a assez de vérité et assez de poésie dans les trésors de l'art et de la science, qui sont à elle, pour n'avoir pas besoin d'en chercher ailleurs par les procédés rudimentaires d'autrefois⁷⁰ ».

Cinquante ans plus tôt, dans son discours de président de la SEIPPF, François Guizot, le protestant-orthodoxe, considérait que : « l'instruction n'est rien sans l'éducation », mais encore que « l'éducation n'est pas sans la religion⁷¹ », attestant ainsi la volonté de ne pas limiter l'école à l'instruction, mais de lui confier d'éduquer la jeunesse dans toutes les dimensions de son être.

La « méthode naturelle », c'est « éduquer » et non « instruire » seulement

Pour Gauthey, l'activité qui permet à une personne de progresser en connaissance passe par deux modes opératoires : l'éducation et l'instruction, où les forces sont à développer et l'instruction est à communiquer. Il n'a pas tort de dire que « souvent on oublie la première partie... pour ne s'occuper exclusivement [que] de la seconde⁷² ». Mais Gauthey regrette aussi un autre écueil, celui des éducateurs qui confondent « éducation » et « instruction »⁷³. Alors que Chalmel parle du glissement de l'éducation vers l'instruction comme du passage de l'éducation qui « se confond avec accéder à un niveau de civilité déterminé par une classe sociale d'origine », vers « la perspective de promouvoir un certain type de transformation sociale », conséquence des « grandes révolutions américaines et françaises [...], traduisant de fait les idées pédagogiques en termes juridiques, en promulguant des lois cadre⁷⁴ », Gauthey articule les deux procédés.

L'éducation concerne d'abord les facultés (dont les germes sont le principe) à faire croître. Sans ce potentiel, la germination ne peut se produire. Chez Gauthey, ce développement est premier⁷⁵, comme chez Pestalozzi, qui parle quant à lui plutôt de force (*Gemeinkraft*)⁷⁶. Observant la nature, Gauthey rappelle qu'un arbre « ne se développe pas par une force étrangère, mais par la sienne propre⁷⁷ ». Rien ne sert de tirer sur la tige pour qu'elle grandisse plus vite

⁷⁰. BUISSON, « Première conférence », p. 13, 42, « Troisième conférence », p. 139, in « La religion, la Morale et la Science : leur Conflit dans l'Éducation contemporaine », quatre conférences faites à l'aula de l'Université de Genève en avril 1900, Paris, Fischbacher, 1900.

⁷¹. GUIZOT, *discours du Président*, AG SEIPPF, 1er mai 1852, p. 12.

⁷². GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 6.

⁷³. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 41.

⁷⁴. Loïc CHALMEL, *Histoire et histoires : continuité et rupture de la pédagogie en Europe*, HDR, Rouen, 17 décembre 2002, p. 24, <http://www.univ-rouen.fr/civici/index.php?id=71> [site consulté le 2 juin 2008], 2002, p. 17.

⁷⁵. « Si ma première période *De l'Éducation* est destinée au développement de l'humanité dans l'homme, la seconde aura pour but le développement spécial à préparer l'élève pour l'état auquel il sera appelé dans la société » (GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 268).

⁷⁶. SOËTARD, *Pestalozzi*, Paris, PUF, 1995, p. 117-119.

⁷⁷. GAUTHEY, *De l'École normale du canton de Vaud, depuis sa fondation en 1833 jusqu'à aujourd'hui*, Lausanne, M. Ducloux, 1839, p. 55.

ou devienne plus forte. Le jardinier veille à ce que les germes puissent croître et s'enraciner en profondeur, afin que la plante porte son fruit propre et n'épuise pas sa sève pour une croissance ne produisant que tiges et feuillages stériles. Cela passe nécessairement par une « mutation », la semence disparaissant au profit du germe puis de la plante qui grandit et s'étend. La plante donne alors des fruits, « chacune selon son espèce » et non selon un modèle unique uniformisé. Aussi, le jardinier ne peut-il pas complètement prévoir quel sera le type et le volume de la récolte. La métaphore de l'arbre fruitier illustre aussi ce phénomène chez Comenius. Celui-ci affirmait : « Pour donner des fruits doux et agréables, il [l'arbre fruitier] doit être nécessairement planté, arrosé, taillé par un jardinier habile⁷⁸ ».

Aussi, Gauthey dénonce-t-il l'habitude des maîtres qui étouffent cette vie par leur flot excessif de paroles. « Le défaut, commun chez les maîtres de beaucoup parler, et de ne pas supporter la moindre contradiction », dit-il, « est la mort de toute véritable éducation intellectuelle⁷⁹ ». Si Gauthey fustige l'ancien mot d'ordre : « Apprendre, Apprendre »⁸⁰, il reproche pourtant à la pédagogie allemande en général, et à Pestalozzi en particulier, d'avoir négligé la mémoire en privilégiant de façon excessive le compréhensif. « Pestalozzi négligeait la mémoire des mots et des formules », dit-il, « et il en résultait que ses élèves, après avoir trouvé toutes les parties principales d'une science, les perdaient bientôt, faute d'un travail suffisant pour les garder⁸¹ ».

[La méthode naturelle] ne sépare jamais l'action de l'intelligence de celle de la mémoire, elle les unit partout, parce que Dieu les a unies dans notre nature et dans le développement des premières notions que nous acquérons. C'est cette méthode qu'il importe de suivre avec fidélité. Il faut, en général, s'adresser d'abord à l'intelligence. C'est elle qui éclaire l'objet. Si elle ne précède pas, l'élève ne voit devant lui que les ténèbres et se débat dans le vague. Il ne doit apprendre que ce qu'il a compris. C'est par ce moyen seulement que ses connaissances deviendront réelles et sûres⁸².

Pour Gauthey, l'instruction, qui concerne les connaissances à communiquer, n'est pas occultée⁸³. Contrairement à Pestalozzi, pour qui les *sens* sont toujours premiers, il estime qu'il n'en est pas ainsi dans toutes les situations. « Toutes nos idées ne nous viennent pas des sens » dit-il, certaines viennent du « recueillement intérieur », d'autres du « langage⁸⁴ ». Sa théologie n'est pas celle

⁷⁸. COMENIUS, *La Grande Didactique*, VII, 1.

⁷⁹. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 518.

⁸⁰. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 398.

⁸¹. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 444.

⁸². GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 399.

⁸³. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 6.

⁸⁴. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 270.

de Buisson, où *de facto* toute référence à un dogme serait à rejeter. La métaphore agricole a ici ses limites. On n'apprend ni à parler ni à lire à une plante. Il y a un « contenu » à communiquer, pour mieux comprendre comment « fonctionne » le « monde créé » et ordonner avec clarté la part qu'il revient à chacun de « gérer ».

Comenius, montre que ce développement a singulièrement besoin d'être accompagné depuis « la chute », « l'homme ne parvenant plus seul à sortir de la situation obscure et embrouillée où il se débat⁸⁵ ». Cette nécessité de la transmission de connaissances, précédée par une certaine intuition des choses, peut utilement être éclairée par la théologie calviniste de l'accès à la connaissance de Dieu.

Cependant, si la chute accentue ce besoin d'instruction, pour corriger les dérèglements engendrés par le dysfonctionnement de la nature corrompue, la vie du Christ en tant qu'archétype du véritable humain témoigne de la nécessité des agents « fécondateurs », même pour une « nature saine ». L'archétype de *l'homme-type*, le Christ, a connu la faim, la soif, la fatigue, a eu besoin d'apprendre à marcher, à parler la langue de ses éducateurs, à lire, etc. Pour reprendre le récit de la Genèse dans sa forme littéraire, la vocation du travail intellectuel de « donner des noms aux animaux », par exemple, n'aurait pas de sens si, une fois ce nom donné, il n'était pas transmis à la génération suivante, au même titre que d'autres termes de vocabulaire à mémoriser et à compléter. Il en va de même pour les techniques agricoles de « culture du jardin ». Chaque génération nouvelle ne réinvente pas la roue !

Une transmission de certains savoirs appartient donc déjà à la nature originelle de l'homme « intendant », créé comme être social.

5. La pédagogie du mômier

L'anthropologie gautheyenne établit la théorie *pan-anthropique* de l'éducation-vocationnelle, qui se développe selon le mode de la fécondation tout au long de la vie.

En proposant Gauthey comme figure-type du pédagogue « mômier-protestant », Comenius comme figure du pédagogue « piétiste-morave », Pestalozzi comme figure du pédagogue « humaniste-protestant » et Buisson comme du « pédagogue républicain », si l'on discerne chez tous la volonté d'œuvrer à une meilleure éducation pour tous, à l'aune des quatre « organes », lieux de fécondation des germes dans la pan-anthropie gautheyenne, c'est dans l'organe

⁸⁵. COMENIUS, *La Grande Didactique*, V, 5.

« âme » que se focalise la différence. Dans l'anthropologie sur laquelle est bâtie leur méthode pédagogique, seuls Gauthey et Comenius intègrent la doctrine du péché originel, cette « écharde dans la raison » comme la désigne métaphoriquement H. Blocher⁸⁶. Une tentative de tableau comparatif suggère aussi ce point de différence.

Le tableau comparatif ci-dessous, associant les « organes » « cœur/esprit/âme »

- aux trois « objets » du triangle pédagogique de Gauthey⁸⁷ : l'homme, la connaissance et Dieu ;
- aux « trois degrés de préparation à l'Éternité », de Comenius⁸⁸ : les vertus, l'instruction, la religion ;
- à la trilogie de la typologie appliquée à la méthode de Pestalozzi (2008, p. 63-102) des mains-*können*/cœur-*fühlen*/tête-*kennen*,
- et aux trois axes qui se dégagent de la méthode de Buisson : instruction, intuition et morale, lesquels témoignent d'une difficulté de correspondance pour les organes cœur et âme.

Au cœur nous faisons correspondre le développement « naturel » et vertueux de l'homme, et ce qui en est le moteur ; à l'Esprit correspond l'instruction ou la transmission de connaissances. Il reste alors pour l'âme, comme « source vivifiante » ou « carburant » : la foi chez Gauthey et Comenius, et l'action humaine chez Pestalozzi et Buisson.

| Organes | Gauthey, le mûnier-protestant | Comenius, le piétiste-morave | Pestalozzi, l'humaniste-protestant | Buisson, le républicain-laïc |
|---------|--|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| Cœur | L'homme / vrai humain qui se développe | Les vertus, les mœurs honnêtes | cœur- <i>fühlen</i> | L'intuition |
| Esprit | La connaissance / transmettre des connaissances | L'instruction | tête- <i>kennen</i> | L'instruction |
| Âme | Dieu / source, but, moteur, pour une humanité saine, bien orientée, morale | La religion, la piété | mains- <i>können</i> | La morale / amour du prochain |

L'absence de l'éducateur (enseignants ou parents) dans le triangle pédagogique de Gauthey peut surprendre.

⁸⁶. H. BLOCHER *Le mal et la Croix*, Méry-sur-Oise, Sator, 1990, p. 193.

⁸⁷. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 6.

⁸⁸. COMENIUS, *La Grande Didactique*, IV, 6 ; XII, 2.

Il confirme pourtant les liens directs entre Dieu, les connaissances et l'homme, l'intendant du Créateur.

L'éducation « doit proprement durer toute la vie et ne se terminer que lorsque l'homme atteint la perfection à laquelle il aspire » affirme Gauthey⁸⁹, mais avec une gradation :

- d'abord celle *de la petite enfance à l'âge de maturité*, pendant laquelle l'enfant est sous tutelle.

- ensuite, celle pendant laquelle l'adulte achève ce qui a été commencé dans l'enfance, en progressant de façon plus libre et volontaire.

Gauthey insiste : tout ne s'apprend pas à l'école !... *L'école de la vie* est la « seconde instruction que l'homme se donne à lui-même ... Les études les plus fructueuses se font généralement plus tard⁹⁰ » !

L'instituteur, comme le père et la mère, ne sont ni ne font « le mort ». Ils sont bien présents, mais dans une posture de « légat-intendant » du Créateur⁹¹, subordonnés et non *pantocrators*⁹². En effet, la connaissance n'est pas une « production » de l'éducateur, mais un fruit dont « le germe vient de Dieu ». « L'éducateur ne le donne pas quand il manque ; mais, quand il existe, il peut en seconder puissamment le développement⁹³. » « L'agent fécondateur » n'étant pas l'œuvre de l'activité de l'éducateur (instituteur ou parent), son rôle est plutôt d'optimiser la croissance de chacun selon son potentiel, ou en écho au récit d'Éden : « chacun selon son espèce », dans une diversité sans concurrence et sans dévalorisation de quiconque. Gauthey insiste :

Mettre en jeu les facultés de l'enfant, de telle sorte qu'elles se développent par leur propre énergie, voilà un principe que l'instituteur ne doit jamais perdre de vue. Il n'a pas à tailler et à polir une pierre brute, mais il a entre ses mains une créature vivante à former. Il n'a pas un vase inerte à remplir, mais une source à faire jaillir. Qu'il laisse donc les facultés de l'enfant prendre leur essor et qu'il ne croie pas avoir rempli son rôle d'éducateur, quand il a pensé, parlé et agi pour son élève, mais que l'élève soit forcé de penser, de parler et d'agir ; qu'il soit obligé de lutter contre les difficultés, de se débattre contre les entraves qui l'arrêtent, et il finira bien par les briser⁹⁴.

L'élève n'est donc pas un vase vide à remplir. C'est une activité interne qui produit le développement. En hommage à la pédagogie de feu M. Appia,

⁸⁹. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 10.

⁹⁰. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 11.

⁹¹. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 2, p. 274, 289.

⁹². GAUTHEY, AG SEIPPE, 1852-1853, p. 43-46.

⁹³. GAUTHEY, *De l'Éducation*, t. 1, p. 263.

⁹⁴. GAUTHEY, *De l'École Normale*, p. 55.

maître, puis sous-directeur de l'École Normale, Gauthey élevait l'activité au rang de la vie :

Ils apprirent à apprendre, comme se serait exprimé Pestalozzi. J'ai écrit quelque part : « L'essence de notre vie c'est l'activité » ; on peut presque dire que c'est la vie même. C'est donc au déploiement de cette activité que doit tendre toute l'éducation. Il faut qu'elle mette en jeu les facultés de l'enfant, de telle sorte qu'elles se développent par leur propre énergie. Que votre élève ne se borne pas à recevoir l'action, à la subir, mais qu'il la produise⁹⁵.

Cette *force vitale* qui interagit entre l'élève et ses éducateurs, les connaissances et les savoir-faire et le Créateur, quelle est-elle ? Est-elle humaine, ou divine chez Gauthey ? Se rapprocherait-elle du concept de « Parole Vivante » de Nikolay Frederic Severin Grundtvig (1783-1872), concept surnommé « concept caméléon » par Roberte Langlois dans sa thèse⁹⁶, ou de la notion de *logos* selon Calvez qui désigne ainsi ce qui donne aux relations humaines leur sens, leur assise, leur cohérence, et qui s'inscrit dans l'histoire⁹⁷ ? L'éducation, mue par cette dynamique, n'est-elle pas une action privilégiée contribuant à écrire l'histoire de chaque homme, et par eux l'histoire des hommes dans la dépendance du maître de l'Histoire ?

Anne RUOLT

⁹⁵. GAUTHEY, *AG* 28 avril 1849, p. 6.

⁹⁶. Roberte LANGLOIS, *La parole au cœur de l'idéal éducatif*, vol. 1, Thèse en Sciences de l'éducation, 13 mars 2009, Rouen, p. 157-164.

⁹⁷. J.-Y. CALVEZ, « Peut-on se passer de "sens de l'Histoire" ? », *Études* 2002/1, t. 396, p. 19-22, 23, 26.