

Comprendre le travail des enseignants de judo : des valeurs déclarées aux valeurs « en acte »

To understand teachers' professional activity in judo: declared values to the values in practice

Sylvie Perez et Thérèse Perez-Roux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/480>

DOI : 10.4000/ree.480

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sylvie Perez et Thérèse Perez-Roux, « Comprendre le travail des enseignants de judo : des valeurs déclarées aux valeurs « en acte » », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/480> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.480>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'histoire des idées éducatives pourquoi ? À partir de la réception de la méthode Pestalozzi, en 1813, par le couple Guizot

Anne Ruolt¹

Résumé

Cet article porte sur l'intérêt scientifique de l'histoire des idées éducatives comme discipline et pose la question de sa finalité. Dans une perspective herméneutique, l'auteur analyse comment est présentée la « méthode » de Johann Heinrich Pestalozzi dans les Annales de l'éducation, un hebdomadaire fondé et rédigé à Paris, entre 1811 et 1814, par François Guizot et Pauline de Meulan-Guizot, avant le ministère public de Guizot, à l'époque où, en 1812, les rédacteurs se marient et proposent cette typologie de la fonction de l'histoire des idées éducatives : les ancres, la boussole et les routes.

Quelle est la fonction de l'histoire des idées éducatives ? Telle est la question que pose cet article. Il a pour objet un domaine de recherche *in-discipliné* selon Daniel Roche (2012, p.10) qui affirme au sens plus large : « Dans les universités de l'Hexagone, faute de définition académique, l'histoire des idées a une existence fragile, discontinue, et divisée entre les spécialités, tiraillée entre les disciplines : philosophie, littérature, sciences, psychologie, sociologie, art, et histoire. »

Pour le philosophe de l'éducation Jean Houssaye (2006, p.90), l'historien des idées éducatives sert de « diffuseur » aux nouvelles pédagogies, toujours construites à l'international, et dans un contexte particulier. Il les inscrit dans une filiation pour les légitimer. Mais ce « diffuseur » suffit-il à la réception des idées éducatives dans un autre pays ?

L'exemple de Marc-Antoine Jullien de Paris qui a cherché à diffuser en France les idées du plus célèbre pédagogue suisse, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), en publiant, en 1812, en deux volumes, *Esprit de la méthode de Pestalozzi* tend à pondérer cette affirmation. Bien qu'en 1792 Pestalozzi ait même été fait citoyen d'honneur de la République française, sa place est toujours restée très marginale dans l'histoire des idées éducatives françaises. Pour Daniel Tröhler (2016, p.35-50) ce sont des raisons culturellement religieuses plutôt que linguistiques (Pestalozzi étant de langue allemande) qui sont les causes principales de l'insuccès de Pestalozzi en France, limitant l'effet « diffuseur » des écrits de l'historien. Alors, si l'histoire des idées ne joue pas automatiquement le rôle de *diffuseur*, légitimant une pratique à déployer ailleurs, à quoi sert-elle ? Servirait-elle surtout à « conserver ou retrouver la mémoire » comme l'affirme Loïc Chalmel (2010, p.152) ?

Nous chercherons à répondre à cette question à partir de l'exemple de la méthode de Pestalozzi et de sa présentation dans les *Annales de l'éducation* (*Annales*), une revue publiée chaque mois, entre le printemps 1811 et le printemps 1814, par François Guizot (1787-1874), et celle qui devient sa femme en 1812 ; Pauline de Meulan (1773-1827). Ils lancent cet hebdomadaire à Paris, à la fin de l'Empire, juste avant l'adoption de la Charte.

C'est un peu plus d'un siècle avant la reconnaissance de l'histoire des idées comme discipline, aux États-Unis d'Amérique, par Arthur Oncken Lovejoy (1873-1962). Cela peut paraître anachronique de faire du couple Guizot des précurseurs de cette discipline, mais en traduisant du latin, le mémoire *De l'état de l'éducation vers la fin du IV^e siècle de l'ère chrétienne* du théologien et his-

¹ Docteure en sciences de l'éducation, chercheuse associée au Centre interdisciplinaire sur les valeurs, idées, identités et compétences (CIRNEF), Laboratoire interrégional des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Groupe sociétés religieuses laïcités (GSRL) et professeure à l'Institut biblique de Nogent (France).

torien danois Peter Erasmus Müller (1776-1834), Guizot ne suggère-t-il pas qu'il y a déjà eu des précurseurs académiques bien avant Lovejoy ?

Nous aborderons le contenu de cette revue selon une méthode herméneutique ricœurienne, en cherchant à expliquer pour mieux comprendre, et en nous appuyant sur une récente recherche sur *les Annales* ayant donné lieu à un mémoire postdoctoral (Ruolt, 2018), adossé pour cet article au cadre théorique tiré principalement de l'article sur l'épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques de Loïc Chalmel (2010) et l'histoire des sciences de l'éducation de Daniel Hameline (2001b). Pour expliquer comment Pauline de Meulan-Guizot interprète les idées éducatives de Pestalozzi, nous ferons référence à *L'herméneutique* de Jean Grondin (2006/2018).

Le premier chapitre porte sur la construction de l'histoire des idées éducatives, à partir du constat que dans les *Annales*, François Guizot ne mentionne pas Pestalozzi. Le deuxième chapitre porte sur l'écriture de l'histoire des idées éducatives, à partir des soixante-huit pages que Pauline de Meulan-Guizot consacre à Pestalozzi dans les *Annales* sous l'impulsion de son mari.

1. François Guizot, construire les idées éducatives

■ Guizot et l'absence programmée de Pestalozzi

C'est un paradoxe de parler des idées éducatives de Pestalozzi chez Guizot qui ne le cite jamais ! Pourtant, ce silence éclaire utilement le processus de construction de cette histoire, car ce n'est pas par ignorance que Guizot ne le mentionne pas. Le jeune Nîmois avait déjà entendu parler du célèbre pédagogue suisse à Genève où enfant, de 1799 à 1805, il apprit le dessin, la menuiserie, fait de l'équitation (Witt, 1880, p.12). Les informations ne lui ont pas manqué, une fois arrivé à Paris chez Philipp Albert Stapfer (1766-1840), où entre 1807 et 1810, il a été le précepteur de ses deux fils. Pestalozzi avait été un proche collaborateur de l'ancien ministre des Arts et des Sciences (2 mai 1798 au 8 janvier 1800) du directoire de la République helvétique qui avait voulu lui confier la direction de l'École normale qu'il projetait de fonder. Pestalozzi déclina l'offre mais acceptait en 1798 l'invitation d'ouvrir à Stans une institution pour les orphelins, victimes de la guerre contre l'armée française. C'est dans ce contexte qu'il allait pouvoir tester ses idées éducatives (Buisson, 1911). Rudolf Luginbühl (1888, p.104-113) mentionne une lettre de Pestalozzi, adressée en 1807 à Stapfer, alors établi en France, le remerciant de continuer de s'intéresser à son travail.

Alors pourquoi ce silence de Guizot, dans sa façon de construire une histoire des idées éducatives destinée à éclairer un lectorat de notables encore traumatisés par les violences de la révolution et la confusion régnant « entre les idées des Lumières et les vieux préjugés » ? (Guizot, 1811a, p.7-8).

■ Absence pour raison de méthode ?

L'histoire des sciences de l'éducation de Hameline (2001b, p.229) permet de situer Guizot dans la filiation des premiers acteurs français de la réflexion éducative « élaborée par des savants » sur le mode « essayiste ». Descartes, Diderot, Rabelais, le jeune Victor Cousin, les scientifiques de son temps, Friedlander, Cuvier, Thénard sont autant de grands noms qui jalonnent cette histoire des idées de Guizot dans les *Annales*. Le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson désigne même Guizot comme celui qui, par les *Annales*, a imposé à tous les historiens Montaigne comme le père incontesté de la pédagogie (Compayré, 1911). Ajoutons que le prospectus qui annonce l'hebdomadaire le présente comme un « journal purement moral et littéraire » (Guizot & Meulan, 1811, p.2). Rappelons aussi que lorsque Guizot devient professeur d'histoire à la Sorbonne en 1812, l'histoire n'existe pas encore comme discipline universitaire en France. C'est à la faculté de lettres qu'il donne ses cours selon un modèle d'essayiste des idées sociopolitiques et de civilisation européenne. L'histoire, comme l'éducation, deviennent des disciplines scientifiques au courant des XIX^e et XX^e siècles, sous l'effet de la philosophie positiviste

et de la professionnalisation des enseignants (Hameline, 2001b, p.230 ; Offenstadt, 2017, p.34-48).

Cette préférence pour les érudits explique-t-elle pourquoi Guizot mentionne Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), l'idéologue de Pestalozzi, plutôt que celui qui a « donné des mains » à l'Émile selon la métaphore de Michel Soëtard (2003, p.28) ? Non, car les *Annales* présentent aussi des praticiens comme la méthode d'apprentissage de la lecture de Joachim Heinrich Campe (1746-1818), le pédagogue qui a succédé à Johann Bernhard Basedow en 1776 dans la direction du *Philanthropinum* de Dassau, avant de fonder son école à Trittow, près de Hambourg, puis de réformer le système scolaire dans sa région d'origine, le duché de Brunswick. Elles mentionnent la *Nouvelle méthode pour enseigner le français aux demoiselles* de Vauvilliers, ainsi que la méthode graduelle de composition française de Gaultier, l'école industrielle de Fellenberg à Hofwyl, la *Nouvelle grammaire latine*, à l'usage de la sixième classe du collègue de Genève de Despautère. Guizot reproduit la circulaire de l'école de Langres présentant le modèle d'éducation simultanée des Frères des écoles chrétiennes. Pour l'enseignement mutuel, il s'intéresse à sa paternité controversée entre Andrew Bell et Joseph Lancaster, etc.

■ Absence pour raison d'objectif ?

La présentation que fait Guizot de Rousseau, explique indirectement l'absence de Pestalozzi : son objectif n'étant pas praxéologique, ses idées ne sont pas « vraies ». Guizot (1813b, p.321-330) mentionne Rousseau dans le tout premier article des *Annales*, ainsi que dans l'article « On ne fait ni tout ce qu'on veut ni tout ce qu'on peut » pour l'écarter de l'histoire des « vraies » idées éducatives qu'il veut construire. Il écrit : « Si vous ne faites pas tout ce que nous vous disons, tout est perdu » (1811a, p.18) et c'est là ce qui n'est jamais vrai (1813b, p.326-327). La plupart des écrivains qui ont traité de l'éducation, Rousseau par exemple, ont rendu parfois méconnaissables, nuisibles même, les principes les plus sains, en les énonçant de ce ton absolu qui écarte toute modification, et trompe ainsi sur l'application que l'on en doit faire. À la vérité, ils ont énoncé quelquefois d'un ton absolu ces modifications mêmes ; mais il résulte de là des contradictions apparentes très propres à faire tomber dans des contradictions réelles ceux d'entre les parents [sic] qui seraient [sic] peu capables de rétablir la vérité au milieu de ces assertions également positives, et qui semblent opposées ».

Guizot reproche à Rousseau de prescrire de façon rigide un modèle théorique qui n'est pas transposable tel quel dans la « vraie vie ». Pestalozzi l'a expérimenté à ses dépens en élevant son fils selon *L'Émile*. La visée des *Annales* est praxéologique, mais en donnant les moyens aux familles de « penser l'éducation » de leurs enfants, et non en leur prescrivant un modèle à reproduire. Guizot l'exprime ainsi (1813a, p.5) : « Indiquer le but vers lequel l'éducation doit tendre, et les principes fondamentaux qui doivent présider à sa marche, quelle que soit la route qu'elle suive pour y arriver, voilà tout ce qu'ils [les rédacteurs] ont entrepris, parce que c'est là tout ce qu'ils croient possible. Ils voudraient éclairer leurs lecteurs, et ne prétendent point les diriger ; c'est à leur raison qu'ils s'adressent, et c'est par elle seule qu'ils essaient d'exercer sur leur conduite une influence qui cesserait, à leur avis, d'être salutaire, si elle voulait s'étendre plus loin, c'est-à-dire dominer de plus près. »

Les quatre autres mentions de Rousseau dans les *Annales* ne sont pas non plus à l'avantage du philosophe suisse. Pauline de Meulan-Guizot (1811a, p.83-84 ; 1811b, p.273 ; 1813e, p.216) s'oppose à ses vues sur l'éducation des filles et sur l'autorité. Quant à Cuvier (A., 1811, p.179-180), anonymé dans la revue, il rectifie une erreur scientifique trouvée dans la quatrième lettre sur la botanique de Rousseau.

Selon la métaphore de Guizot (1811b, p.270), l'histoire des idées éducatives, telle qu'il la construit dans les *Annales*, doit servir à fixer positivement de « vrais » principes, en donnant « à l'homme des ancrs et une boussole », pour orienter son discernement afin de choisir la route, c'est-à-dire la méthode la plus appropriée, la plus adaptée au contexte. Guizot ne cherche pas à recenser tous les modèles pédagogiques anciens ou novateurs pour en souligner les continuités et les ruptures. Pour ne pas ajouter de la confusion à la confusion, il ne retient que les idées

éprouvées et positives, déplorant que « la révolution est venue substituer à l'idolâtrie des préjugés le fanatisme de l'innovation ; tout fut brisé, bouleversé, souvent sans autre but que de faire le contraire de ce qui avoit [sic] existé » (Guizot & Meulan, 1813, p.419).

Son histoire est synchronique, et négatrice du temps, comme plus tard chez Martial Guérault selon le tableau brossé par François Dosse (2003, p.163). Mais l'histoire des idées n'est pas pour autant une constellation d'étoiles qui brillent d'elles-mêmes côte à côte, même s'il y a des idées « utiles et heureuses » ici et là. Pensant à la révolution, Guizot fait ce constat (Guizot & Meulan, 1813, p.419) : « De ce mouvement violent et confus, sortirent quelques idées utiles et heureuses ; mais en même temps beaucoup d'idées utiles et même nécessaires, furent repoussées et proscrites ; et au retour du calme, le premier besoin senti fut celui d'un plan d'éducation régulier et complet : on le composa des débris des institutions anciennes et des germes nouveaux produits par la révolution. »

Dans les *Annales*, ce qui relie les idées pour en faire un tout cohérent, c'est la notion de vérité qui transcende les biographies particulières et leur contexte. Ce sont les principes solides qui constituent l'ancrage solide de l'éducateur, invité à s'y appuyer pour développer de façon raisonnée son art, dans son contexte particulier, en visant un but moral.

■ **Absence pour raison personnelle ?**

Selon Tröhler (2016, p.45) c'est le contexte politique, avec le retour des royalistes catholiques au pouvoir en 1814 qui, en évinçant les protestants et les révolutionnaires, empêche la diffusion des idées de Pestalozzi. Mais alors comment comprendre pourquoi Guizot, le protestant, n'a pas valorisé la « méthode » Pestalozzi ?

Un élément plus personnel de la vie de Guizot éclaire son peu de sympathie naturelle pour Rousseau et Pestalozzi, deux partisans de la Révolution française. Guizot n'avait pas encore sept ans, lorsqu'il est allé à la prison de Nîmes faire ses adieux à son père, guillotiné le 7 avril 1794, sous la Terreur. Marqué au fer rouge, Guizot a nourri toute sa vie une vive aversion contre les idées révolutionnaires, le désordre et les violences qui s'y rattachaient. Cela a contribué à façonner sa pensée libérale et sa quête du juste milieu, comme il le confie dans ses mémoires : « J'ai défendu tour à tour la liberté contre le pouvoir absolu et l'ordre contre l'esprit révolutionnaire ; deux grandes causes, qui, à bien dire, n'en font qu'une [...] Tant que la liberté n'aura pas hautement rompu avec l'esprit révolutionnaire et l'ordre avec le pouvoir absolu, la France sera ballottée de crise en crise et de mécompte en mécompte » (Guizot, 1858, p.3).

Les sentiments qu'éprouve l'historien vis-à-vis de son objet de recherche sont importants pour donner toute son épaisseur à son écriture. C'est l'hypothèse que posait Jean Baubérot dans sa recension de l'ouvrage d'Alice Wemyss sur le réveil protestant. Tout en saluant le minutieux travail archivistique, Baubérot (1980, p.354) expliquait le manque de cohérence générale en ces termes : « Peut-être cette déficience vient-elle du relatif manque de sympathie d'A. pour les revivalistes. Jugements de valeur défavorables et interprétations psychologisantes rapides parsèment l'ouvrage ». Si Wemyss s'est attelée à cette recherche pointue, n'est-ce pas parce qu'elle « s'y est tout de même retrouvée » ? Non pas dans le sens d'une « identification quasiment fusionnelle » mais dans le second sens que signale Hameline, celui d'une forme de « mise à distance : “tu t'y retrouves ?”, “veut dire,” “as-tu fini de t'y empêtrer ?” » (Hameline, 2001b, p.XIII). En tout cas, Guizot, lui, « s'y est mieux retrouvé » avec Montaigne qu'avec Pestalozzi.

■ **Une construction sélective de l'histoire des idées éducatives, pour ancrer l'éducation et s'y retrouver**

Si la construction de l'histoire des idées chez Guizot exige des ancrages « vrais », elle est aussi indissociable de la conscience d'homme. Cela renvoie aujourd'hui à la théorisation de l'herméneutique depuis Husserl, Heidegger jusqu'à Gadamer et Ricoeur. La « précompréhension » de l'interprète est le levier de la compréhension de l'autre, contre « l'idéal objectiviste d'une *tabula rasa* » chez les philosophes des Lumières pour lesquels l'interprétation scientifique

devrait être indépendante de l'interprète (Grondin, 2018, p.49-50). L'acteur de l'écriture de l'histoire n'est ni un *parasite*, ni un *bruit*, ni une *perturbation* dont il faudrait s'efforcer de réduire l'effet déformant, *au plus près du zéro* afin d'atteindre *la connaissance objective* (Marrou, 1954, p.49 ; Morin, 1999, p.55). L'humain est un agent participant à la fécondation de l'œuvre historique et non un simple outil stérile. La conscience de l'homme préside à ses choix comme l'affirme Guizot (1812, p.8) dans les *Annales* en citant Rabelais : « science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». La place de l'homme et de ses valeurs morales dans le travail scientifique n'est pas « l'éviction du sujet » à laquelle cherchent à tendre ceux qui partagent les idées du courant positiviste (Chalmel, 2010, p.148). Cette conscience, comme une boussole, coopère à l'orientation que l'historien donne à son travail.

2. Pauline de Meulan-Guizot, écrire les idées éducatives

■ Pauline de Meulan-Guizot et la présence assumée de Pestalozzi

L'*Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, publié en 1812 par Jullien est l'occasion pour Pauline de Meulan-Guizot de s'intéresser aux idées du pédagogue novateur d'Yverdon. Les quatre articles qu'elle lui consacre peuvent surprendre le lecteur des *Annales* (Meulan, 1813a, p.8-26 ; 1813b, p.73-81 ; 1813c, p.142-154 ; 1813d, p.193-219). Ils apparaissent comme une parenthèse scientifique de recension comparatiste dans le *Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles*. Sur les trente-cinq articles, excepté les chapitres XXIV à XXVII sur Pestalozzi, et le chapitre XXIX présentant *la casa gioiosa* « la maison joyeuse », fondée en 1425 par Victorin de Feltre (1378-1446) à Mantoue en Lombardie, qui, selon Jullien, a inspiré Pestalozzi à Yverdon (Meulan, 1813e, p.335-345), ce *Journal* ressemble à une analyse de pratique participante mais d'une situation fictive. Pauline de Meulan-Guizot y prend la place d'une mère de famille qui observe de façon très minutieuse le développement de ses deux filles, pour en tirer des principes d'éducation qu'elle soumet à son mari.

Ce n'est pourtant pas sans crainte que la corédactrice des *Annales* s'intéresse à Pestalozzi. Elle n'éprouve guère de sympathie pour les idées nouvelles. L'inconnu lui fait peur. « J'ai un éloignement naturel pour toute espèce de changement » avoue-t-elle, tout en reconnaissant une prédisposition plus favorable à l'égard de Pestalozzi (Meulan, 1813a, p.8). Et pourtant, elle « s'y retrouve » dans ses idées, au sens de Heidegger pour qui « comprendre c'est un *s'y comprendre soi-même* » (cité par Grondin, 2018, p.50), confirmant cette caractéristique de l'historien des idées déjà mis en lumière avec Guizot. Son appréciation de la méthode l'atteste : « je crois pouvoir me former une idée juste de l'entreprise de Pestalozzi, et cette idée [...] me paroît [sic] se rattacher à tout ce que je crois de bon, de raisonnable, d'utile » (Meulan, 1813a, p.17). À plusieurs reprises, elle glisse de l'interprétation à l'appropriation quasi fusionnelle, au sens de Gadamer (cité par Grondin, 2018, p.60). Par exemple, en décrivant la proximité des maîtres avec les enfants à Yverdon et son avantage pour le développement de la raison et la morale des enfants, elle passe à un registre personnel, concluant cette partie descriptive sur un élan parénétiq ue : « Mon ami, je sais, et toutes les mères le peuvent savoir comme moi, ce qu'on tire d'un enfant qu'on a continuellement sous les yeux ; toutes celles qui élèvent leurs enfans [sic] de cette manière, ont pu comme moi, en les comparant à des enfants élevés d'une manière différente, observer tout le profit qu'ils retiroient [sic] pour l'avancement de leur raison et de leur moralité, de cette influence d'une raison supérieure à la leur, toujours agissante autour d'eux et sur eux. » (Meulan, 1813b, p.77)

Elle partage les idées de Pestalozzi qui confortent son propre modèle d'éducation domestique, comme : l'accent sur l'affection, la place très tôt de la morale fondée sur le sentiment religieux avec l'enseignement de la doctrine chrétienne dès le jeune âge (Meulan, 1813c, p.147-149), cela articulé avec l'instruction générale, l'instruction naturelle tenant compte du caractère propre de chaque enfant, l'activité de l'esprit et de l'âme, etc. Mais à ce que Ricœur (1977, p.146) désigne comme « la relation primordiale d'*appartenance* » s'ajoute aussi « un mouvement de *distanctiation* » chez « Mme Guizot ». C'est ce que montre son approche des sources.

■ **De l'observation domestique à l'observation textuelle**

Une autre inconnue pour Mme Pauline de Meulan-Guizot est d'ordre méthodologique. Jusque-là, c'était « l'observation journalière » qu'elle avait « pour unique science » (Meulan, 1813a, p.9).

La science à laquelle elle s'exerce pour écrire ces articles n'est autre que l'adaptation de celle qu'elle connaissait déjà et qui lui servait d'ancrage, nourrie par les philosophes sensualistes. Elle glisse d'une observation domestique scientifique, à une observation textuelle voulue scientifique, et une écriture s'éloignant du romanesque. En témoignent des notes explicatives en bas de page et les références des passages qu'elle cite. L'élargissement de la méthode d'observation compréhensive de la vie quotidienne aux textes s'apparente à une « herméneutique de la vie » comme le définit Friedrich Schleiermacher (1768-1834) après elle. « Je me surprends très souvent au cours d'une conversation familière à réaliser des opérations herméneutiques », écrit Schleiermacher (1805/1987, p.186).

Les *Annales* sont écrites à une période charnière, entre l'herméneutique religieuse (Gusdorf, 1988), qui étudie le texte sacré sans le contester, et qui, sous l'impulsion de l'humanisme et de la réforme protestante travaille à partir des sources en langues originales, et les travaux des précurseurs de l'herméneutique générale, déjà cités, mais que Mme Pauline de Meulan-Guizot n'avait pas encore pu connaître. Outre qu'elle ne maîtrisait pas la langue allemande, les premières *Leçons sur l'herméneutique* de Schleiermacher dispensées à l'université de Halle dès 1804, n'ont été publiées qu'en 1838 par Friedrich Lücke à partir d'un premier document datant de 1819 (Brito, 1992, p.87-88).

C'est donc à partir d'un ancrage rigoureux dans l'observation textuelle, complétée par ce que sa propre observation domestique lui permet de comprendre (Meulan, 1813a, p.17), qu'elle publie son analyse de la méthode de Pestalozzi, comme elle a utilisé son observation et son imagination pour décrire l'éducation de Louise et de Sophie, récit qui constitue l'essentiel du *Journal*.

■ **Des auteurs partisans à l'auteur plus fiable**

Jusque-là, les idées éducatives de Pestalozzi avaient surtout été présentées par des partisans et à des fins de propagande. L'approche plus rationnelle de Jullien, un homme à la fois politique et de lettres, inspire confiance à Pauline de Meulan-Guizot. Il avait déjà fait ses preuves en écrivant un *Essai général d'éducation*. Rédigé en 1805, le livre qui avait été publié trois ans plus tard (Jullien, 1812), faisant de lui « l'inventeur de l'Éducation comparée » (Houssaye, 2006, p.88). C'est cet intérêt pour l'éducation qui l'avait motivé, en 1809, à se rendre pour deux mois, en famille, à Yverdon, lorsque l'institut gagnait en notoriété. Convaincu par la méthode, Jullien confiait dès lors l'éducation de ses propres enfants à Pestalozzi, et s'engageait dans le conseil d'administration de l'institution afin de résoudre les nouvelles crises qui ne tardèrent guère à la secouer. Las, face à l'échec annoncé, entre 1817 et 1818, Jullien rompait avec Pestalozzi (Gautherin, 1993, p.785).

La scientificité des articles de Pauline de Meulan-Guizot se manifeste surtout par les critiques d'ordre méthodologique et d'ordre formel qu'elle formule contre Jullien. Elle relève une insuffisance, que Jullien reconnaît lui-même dans l'introduction à son ouvrage : il ne maîtrise pas la langue allemande, la langue maternelle de Pestalozzi et des maîtres. Ces derniers parlaient mal le français, même s'ils l'enseignaient aux enfants. Ils auraient eu plus d'aisance dans leur langue maternelle pour répondre aux questions de Jullien. Elle déplore aussi l'approche par entretien, qui, selon elle, ne permet pas d'aussi bien comprendre une pratique, qu'une observation directe. Elle reproche à Jullien son style médiocre, certaines phrases creuses, ses approximations conceptuelles, son manque d'explications, son propos parfois trop laudatif. Sur le fond, elle conclut toutefois de façon très positive : « Le système d'éducation morale de M. Pestalozzi, est, parmi les systèmes connus jusqu'à présent, un de ceux qui offrent à l'élève le plus d'aides pour la raison, de chances pour le bonheur et de probabilités pour la vertu » (Meulan, 1813c, p.154). Sur ces points, elle manifeste viser un même objectif, où utiliser une même boussole que Pestalozzi (Meulan, 1813d, p.193-219) !

■ **De la source aux sources croisées pour s'approcher de « l'original »**

Décelant des incohérences dans l'ouvrage de Jullien, Pauline de Meulan-Guizot (1813a, p.14) complète et croise ce qu'il rapporte avec deux autres sources. Il s'agit d'abord du premier ouvrage en français sur l'Institut d'Yverdon publié en 1805 par un partisan, Daniel Alexandre de Chavannes (1765-1846). Jullien avait, lui-même, lu cet ouvrage (Chavannes, 1805) que Pauline de Meulan-Guizot (1813a, p.20) estime équilibré, tout en regrettant qu'il ne permette pas de se faire une idée nette des idées éducatives de Pestalozzi. Ensuite, l'autre source textuelle est un volume bilingue, allemand-français, publié en 1810 après la visite officielle sollicitée par Pestalozzi le 20 juin 1809 auprès de la Diète helvétique (Girard et al., 1810). Il est paru trop tard pour que Jullien puisse le lire et en faire profiter son livre.

La comparaison critique de ces trois ouvrages permet à Pauline de Meulan-Guizot de reconstruire le récit, avec ses propres mots. Ce processus de *reconstruction* ou de *recréation* est décrit comme le cœur de l'herméneutique, par Schleiermacher et Dilthey. Pour Schleiermacher, d'après les termes de Grondin (2018, p.18), « l'opération fondamentale de l'herméneutique [...] prendra la forme d'une *reconstruction*. Afin de bien comprendre un discours et contenir la dérive constante de la mécompréhension, je dois pouvoir le *reconstruire* à partir de ces éléments, comme si j'en étais l'auteur ». Dilthey explique que « le processus de la compréhension consiste à *recréer*, en soi, le sentiment vécu par l'auteur, en partant de ses expressions » (Dilthey cité par Grondin, 2018, p.25).

Les sources que Pauline de Meulan-Guizot détricote avant de les *retricoter* selon la métaphore de Loïc Chalmel (2010, p.149-150), la placent au cœur du processus actif qu'elle veut scientifique. Elle *retricote* la pratique de Pestalozzi en la comparant à sa propre expérience, et de son bon sens moral (Meulan, 1813d, p.195). Par exemple, elle s'élève contre l'idée selon laquelle l'enfant élevé dans une institution avec d'autres enfants aurait une meilleure conscience de lui-même et serait plus socialisé que celui élevé par ses parents, arguant que qualitativement, les relations interpersonnelles sont plus superficielles en institution que dans l'éducation domestique où elles gagnent en profondeur (1813b, p.78-81). Le bon sens naturel s'élève contre l'instruction trop décomposée les deux premières années, trop au détriment des contenus (1813d, p.193-219). Mais parler de critique à l'aune de sa propre pratique, n'est que pure rhétorique, la rédactrice raisonne, car c'est une pratique imaginée, le *Journal* est un récit fictif. À cette époque, le couple n'avait pas encore d'enfants. Pauline et François Guizot venaient de se marier le 9 avril 1812, après avoir eu une fille, Pauline Guizot, le 10 février 1812, morte très rapidement après sa naissance comme leur premier fils François Édouard, né le 14 août 1813. Ce n'est que le 14 août 1819 qu'est né François Jean (1819-1837), leur premier fils viable².

■ **Une écriture scientifique de l'histoire des idées éducatives, pour penser l'éducation et s'y retrouver**

Mme Pauline de Meulan-Guizot (1813d, p.219) comprend l'Institut d'Yverdon comme un « atelier ouvert de partout » où l'expérience est au cœur de l'émergence d'idées originales que les maîtres osent mettre en œuvre, observer et corriger. C'est un *incubateur d'idées* toujours en mouvement qui a tout son sens pour la recherche éducative. Si sa méthode de l'observation scientifique ne permet pas de conceptualiser la pratique de Pestalozzi, cela s'explique autant par le flou conceptuel de sa propre pratique que par le but pédagogique des *Annales* que les rédacteurs formulent ainsi : « offrir, par nos réflexions et nos observations, quelques secours à ceux qui pensent, comme nous, que le premier soin de l'éducation doit être d'observer la nature ; son unique travail de la seconder ; son but, de mettre en valeur toutes les facultés qui ont été données à l'homme, pour rendre sa vie en ce monde aussi vertueuse, aussi utile, et ensuite aussi heureuse qu'il lui sera possible de l'être » (Guizot & Meulan, 1813, p.412).

L'objectif des *Annales* est de permettre aux lecteurs de pouvoir fixer des repères ou ancrs, pour penser la pédagogie de façon consciente et raisonnée en visant un objectif qui, comme une boussole, oriente la pratique pour une vie meilleure.

² Archives départementales de Paris, S.D., n° V3E/N1103, p. 36-38.

Conclusion

L'histoire des idées éducatives, des ancres, une boussole et des routes, pour « s'y retrouver »

À la question, pourquoi l'histoire des idées éducatives ?, la réponse des rédacteurs des *Annales* est pour sortir de la confusion, en recourant aux idées formulées autant par les auteurs anciens que les auteurs contemporains qui ont su s'écarter du modèle reproductif. Il ne s'agit donc pas seulement de « conserver ou retrouver la mémoire » (Chalmel, 2010, p.152) pour elle-même, ni d'écrire une histoire pour légitimer une pratique par sa filiation (Houssaye, 2006, p.90), mais de dégager et retenir ce qui y est bon pour fonder sa pratique dans ses propres idées éducatives et « s'y retrouver » en pédagogie. N'est-ce pas ce que Hameline (2001a, p.XII) affirmait déjà : « aucun historien, même le plus positif du monde, ne passe impunément des heures avec un objet perdu sans chercher à le retrouver, sans tenter de *s'y retrouver* à son sujet » ?

Quelle est la fonction de l'histoire des idées éducatives pour le jeune couple Guizot, qui s'est marié au printemps 1812 ? Comme littérateurs, les auteurs et les ouvrages que François et Pauline Guizot choisissent de citer – non sans recul critique – sont autant de moyens d'établir les principes éducatifs, de fixer le but de toute éducation, tout en présentant différentes méthodes pédagogiques afin de servir à la pratique de leurs lecteurs, sans prescrire de méthode universelle à reproduire, en se forgeant leurs propres idées éducatives au moment où les rédacteurs espéraient avoir des enfants. Cette pratique de l'histoire des idées éducatives se résume dans la typologie que nous tirons de la métaphore formulée par les rédacteurs eux-mêmes et évoquée plus haut : des ancres, une boussole et des routes. Les ancres qui fondent les principes « vrais » et la boussole qui détermine le but moral et civilisationnel (pour reprendre l'expression de Guizot) sont universelles et « transcendent » les époques, contrairement aux routes qui sont autant de méthodes pédagogiques possibles encore à compléter et à adapter avec intelligence par le moyen de la raison aux différentes situations et personnes.

Dans quelle mesure peut-on généraliser cette typologie triadique, distinguant le sens, des repères et des routes, là où la métaphore duale de *la carte et de la boussole* posée deux cents ans après la publication des *Annales* par Michel Fabre, confond les repères et les routes dans l'image de la carte ? Ce récent ouvrage *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole* (Fabre, 2011) atteste en miroir l'actualité des idées des *Annales*. Fabre n'y fait-il pas ce même constat que le couple Guizot – avec le désenchantement de la modernité en plus – pour le XXI^e siècle : le « malaise vient d'un surplus de sens et non d'un manque de sens » (p.14), et pose ce diagnostic : « le monde problématique qui est le nôtre requiert plutôt des repères que des chemins tracés » (p.8) ?

Cela appelle à prolonger la recherche de conceptualisation en confrontant cette typologie à d'autres histoires des idées éducatives, jusqu'aux plus récentes contributions comme la collection *Pédagogues du monde entier* (Fabert) ou les travaux de l'association *Éloïse itinéraire des pédagogues européens* pour déterminer, dans quelle mesure la notion de mémorial immatériel sert aussi d'ancrage à l'histoire des idées.

Références

Archives

État Civil (1812), *Acte de naissance*, Archives départementales de Paris, S.D., n°V3E/N1103, p. 36-38.

État Civil (1812), Acte de mariage, François Pierre Guillaume Guizot et Elisabeth Charlotte Pauline de Meulan, Paris, 9 avril 1812, Dans *Registre des mariages*, vol. V3E/M 476, p.25), Paris, Préfecture du département de la Seine.

GUIZOT François & MEULAN Pauline de (1811), *Prospectus des « Annales d'éducation » (16 février 1811)*. [Ms (AN n°1741 F18 III, 2), Paris], Manuscrit soumis pour publication.

Mémoire

RUOLT Anne (2018), *Guizot éducateur, Les Annales de l'éducation 1811-1814*, Mémoire post-doctoral dirigé par Patrick Cabanel, EPHE, PSL, Paris.

Articles des Annales de l'éducation

A. (CUVIER Georges) (1811), « Lettres d'un père de famille à sa fille sur l'étude de l'histoire naturelle (2/11) », *Annales de l'éducation*, Vol.2, p.354-367.

GUIZOT François

— (1811a), « De l'éducation en général et des difficultés qu'elle présente aujourd'hui », *Annales de l'éducation*, Vol.1, p.3-20.

— (1811b), « De l'éducation qu'on se donne soi-même, Eudoxe, Deleuze », *Annales de l'éducation*, Vol.2, p.257-272.

— (1812), « Des idées de Rabelais, en fait d'Éducation (2/4) », *Annales de l'éducation*, Vol.3, p.3-14.

— (1813a), « Du but et de la marche des Annales de l'éducation », *Annales de l'éducation*, Vol.5, p.3-8.

— (1813b), « On ne fait ni tout ce qu'on veut ni tout ce qu'on peut », *Annales de l'éducation*, Vol.4, p.321-330.

GUIZOT François & MEULAN Pauline de (1813), « Réflexions générales sur l'éducation et sur l'esprit dans lequel cet ouvrage a été composé », *Annales de l'éducation*, Vol.6, p.412-324 (pour p.312-324).

MEULAN Pauline de

— (1811a), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles (2) », *Annales de l'éducation*, Vol.1, p.78-89.

— (1811b), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles (11) », *Annales de l'éducation*, vol.2, p.272-282.

— (1813a), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles (29) », *Annales de l'éducation*, Vol.5, p.335-345.

— (1813b), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles -sur la méthode de Pestalozzi (24) », *Annales de l'éducation*, Vol.5, p.8-26.

— (1813c), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles -sur la méthode de Pestalozzi (25) », *Annales de l'éducation*, Vol.5, p.73-87.

— (1813d), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles -sur la méthode de Pestalozzi (26) », *Annales de l'éducation*, Vol.5, p.142-154.

— (1813e), « Journal adressé par une femme à son mari, sur l'éducation de ses deux filles -sur la méthode de Pestalozzi (27) », *Annales de l'éducation*, Vol.5, p.193-219.

Articles et notices

BAUBÉROT Jean (1980), « Wemyss (Alice) Histoire du Réveil (1790-1849) », *Archives de sciences sociales des religions*, Vol.50, n°2, p.354-354.

BRITO Emilio (1992), « Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Herméneutique », Traduit de l'allemand par Christian Berner, *Revue théologique de Louvain*, Vol.23, n°1, p.87-88.

BUISSON Ferdinand (1911), « Stapfer », dans *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, En ligne <http://www.inrp.fr/edition-electronique>

CHALMEL Loïc (2010), « Pour une « éthique du pédagogique », *Le Télémaque*, Vol.38, p.143-156.

COMPAYRÉ Gabriel (1911), « Montaigne », dans Ferdinand Buisson (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, En ligne <http://www.inrp.fr/edition-electronique>

GAUTHERIN Jacqueline (1993), « Marc-Antoine Jullien de Paris (1776-1848), *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée (UNESCO)*, Vol.XXIII, n°3-4, p.783-798.

HOUSSAYE Jean (2006), « Pédagogies : import-export », *Revue française de pédagogie*, n°155, p.83-93.

RICŒUR Paul (1977), « Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire », *Revue philosophique de Louvain*, Vol.75, n°25, p.126-147.

ROCHE Daniel (2012), « Histoire des idées, histoire sociale : l'exemple français », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Vol.59-4bis, n°5, p.9-28.

TRÖHLER Daniel (2016), « Pestalozzi et le monde francophone, une relation difficile », *Revue germanique internationale*, Vol.23, p.35-50.

SOËTARD Michel (2003), « Pestalozzi ou la volonté d'utopie en éducation », *Imaginaire & Inconscient*, Vol.9, n°1, p.27-39.

Monographies et chapitres, XIX^e siècle

GIRARD Grégoire, MÉRIAN Abel & TRECHSEL Frédéric (1810), *Rapport sur l'institut de Mr. Pestalozzi à Yverdon, présenté à S.E. Mr. Le Landamman et à la haute Diète des dix-neuf cantons de la Suisse*, Fribourg (CH), Béat-Louis Piller, imprimeur cantonal.

GUIZOT François (1858), *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, Paris, Michel-Lévy frères (2^e édition).

GUIZOT François (1889), « On ne fait ni tout ce qu'on veut, ni tout ce qu'on peut », dans *Instruction publique, éducation* (extraits, précédés d'une introduction), Paris, Belin, p.308-314.

CHAVANNES Daniel-Alex (1805), *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur les travaux de cet homme célèbre, son institut et ses principaux collaborateurs*, Paris, Levrault-Schoell.

JULLIEN Marc-Antoine (1812), *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse*, Milan, Imprimerie royale.

LUGINBÜHL Rudolf (1888), *Philippe-Albert Stapfer : Ancien ministre des arts et sciences et ministre plénipotentiaire de la République helvétique, 1766-1840*, Paris, Fischbacher.

SCHLEIERMACHER Friedrich Daniel Ernst (1805/1987), *Herméneutique*, traduction par M. Simon, Genève/Paris, Labor et Fides.

WITT Henriette de (1880), *Monsieur Guizot dans sa famille et avec ses amis : 1787-1874*, Paris, Hachette.

Monographies et chapitres XX^e et XXI^e siècles

DOSSE François (2003), « De l'histoire des idées à l'histoire intellectuelle », dans *L'histoire des intellectuels aujourd'hui*, Paris, Presses universitaires de France, p.161-182.

FABRE Michel (2011), *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.

GRONDIN Jean (2018), *L'herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France (4^e édition).

GUSDORF Georges (1988), *Les origines de l'herméneutique*, Paris, Payot.

HAMELINE Daniel (2001a), « Connaissez-vous Stuber ? Variation sur "Avez-vous lu Baruch ?" », dans Loïc Chalmel, *Jean Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*, Berne, Peter Lang, p.IX-XXII.

HAMELINE Daniel (2001b), « Pédagogie », dans *Le pari des sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.227-241.

MARROU Henri-Irénée (1954), *De la Connaissance historique*, Paris, Seuil, coll. « Esprit la Condition humaine ».

MORIN Edgar (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, Paris, du 16 au 24 mars 1998 : journées thématiques, Paris, Seuil.

OFFENSTADT Nicolas (2017), « L'histoire comme science » dans *L'historiographie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », p.34-48 (2^e édition).