
L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel

Réflexion sur quelques évolutions problématiques

The Historiography of Education in a memorial Context. Reflections on several Problematical Evolutions

Die Geschichtsschreibung der Erziehung in einem Gedächtniskontext.

Überlegungen zu einigen problematischen Entwicklungen

La historiografía de la educación en un contexto de memoria. Reflexión sobre algunas evoluciones problemáticas

Pierre Caspard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1828>

DOI : [10.4000/histoire-education.1828](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1828)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 67-82

ISBN : 979-2-7342-1142-6

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Pierre Caspard, « L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 121 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1828> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1828>

© Tous droits réservés

L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel

*Réflexion sur quelques évolutions problématiques**

Pierre CASPARD

La mémoire est aussi menteuse que l'imagination,
et bien plus dangereuse,
avec ses petits airs studieux.

Françoise Sagan

Comme dans d'autres pays, les questions de « mémoire » ont aujourd'hui envahi la scène intellectuelle française, par la façon dont elles remettent ou prétendent remettre en cause le rapport de la France à son passé. Les débats, voire les « guerres »¹ qu'elles suscitent ne concernent que marginalement l'histoire de l'éducation, mais se déroulent dans un contexte général de confrontation entre « histoire » et « mémoire » qui affecte également ce champ de recherche. Ce qui est plus particulièrement en jeu ici est la capacité de l'histoire à analyser les racines ou l'origine des questions éducatives actuelles, et de contribuer ainsi à la culture des différents acteurs impliqués.

* Une première version de cet article a paru dans le *Dictionnaire de l'éducation*, dir. par Agnès van Zanten, Paris, PUF, 2008.

1 Pascal Blanchard, Isabelle Veyrat-Masson (dir.), *Les Guerres de mémoires. La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*, Paris, La Découverte, 2008 ; Pascal Blanchard, Marc Ferro, Isabelle Veyrat-Masson (dir.), *Les Guerres de mémoire dans le monde*, n° spécial de la revue *Hermès*, 2008.

Clarifier les enjeux de cette confrontation entre histoire et mémoire supposerait de définir précisément le sens de ce dernier terme, fortement polysémique, au contraire de celui d'histoire. Alors que l'histoire désigne invariablement, depuis Hérodote, une enquête, c'est-à-dire un travail intellectuel d'investigation sur le passé, la mémoire renvoie aussi bien aux traces inertes de ce passé, qu'à une fonction cérébrale avec les souvenirs qu'elle contient, ou aux (re)constructions individuelles ou collectives du passé, le caractère collectif de la mémoire, prise dans ce dernier sens, étant en lui-même hautement problématique². Les débats actuels ne peuvent en tout cas se comprendre qu'au terme d'un rappel de ce qu'a été l'évolution des rapports entre histoire et mémoire au cours des récentes décennies.

I – La mémoire au service de l'histoire

L'histoire a entretenu avec la mémoire, dans les années 1970-1980, des rapports d'une complicité particulière. Durant ces années, elle a, en effet, été l'une des conquêtes de la « Nouvelle histoire », telle qu'elle s'est définie dans un livre-manifeste paru en 1978³. Jacques Le Goff n'hésite pas à dire à son propos qu'elle a suscité une « conversion du regard historique »⁴. Les historiens ont alors interrogé la mémoire de populations essentiellement définies par leurs caractéristiques sociales – paysans, ouvriers, notables, nobles... –, parfois aussi par une expérience commune – Camisards de Philippe Joutard⁵, Anciens combattants d'Antoine Prost⁶ – ou par un milieu de vie et de travail – Plozevet en Bretagne, Minot en Bourgogne, étudiés par des équipes pluridis-

2 Maurice Halbwachs, *La Mémoire collective*, Paris, PUF, 1950, et *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, PUF, 1952.

3 Roger Chartier, Jacques Le Goff, Jacques Revel (dir.), *La Nouvelle histoire*, Paris, Retz, 1978.

4 Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988 (1^{re} éd. italienne 1977-1982).

5 Philippe Joutard a étudié la façon dont le souvenir de leur persécution et de leur guérilla contre Louis XVI s'est transmis jusqu'à nos jours dans *La Légende des Camisards : une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1977.

6 Antoine Prost, *Les Anciens combattants et la société française, 1914-1939*, Paris, Presses de la FNSP, 1977, 3 vol.

ciplinaires⁷. On s'intéresse aussi à la mémoire de l'identité nationale. Pierre Nora lance le concept et publie, en 1984, le premier volume des *Lieux de mémoire*⁸ ; Fernand Braudel publie, en 1986, *L'identité de la France*⁹. À la suite de Maurice Crubellier ou Marc Ferro, de très nombreuses études sont consacrées à la façon dont les manuels d'histoire ont forgé cette mémoire nationale¹⁰ ; par une sorte de mise en abîme, celui d'Ernest Lavisse est d'ailleurs lui-même érigé par P. Nora en « lieu de mémoire »¹¹.

Non seulement l'éducation et l'enseignement ne sont pas restés à l'écart de cette idylle entre histoire et mémoire, mais ils y ont tenu une place privilégiée, étant à la fois objets de mémoire et acteurs d'une transmission de la mémoire. Jacques Ozouf publie, dès 1967, un livre pionnier, *Nous, les maîtres d'école*, qui repose sur le témoignage de quatre mille instituteurs et institutrices ayant enseigné avant la guerre de 1914¹². L'intérêt pour la mémoire des enseignants se traduit aussi dans la vogue des souvenirs qui débute dans les années 1970 : ceux de Pierre-Jakez Hélias, qui se proclame lui-même « quêteur de mémoire », ou d'Émilie Carles connaissent de retentissants succès de librairie¹³. L'intérêt se porte aussi sur les autobiographies et souvenirs plus anciens : Philippe Lejeune mène une enquête sur les autobiogra-

7 André Burguière, *Bretons de Plozevet*, Paris, Flammarion, 1975. Cf. le bilan rétrospectif présenté lors du colloque « Les grandes enquêtes pluridisciplinaires des années 1960-1970 en France : bilans et perspectives », tenu à l'université de Brest les 16 et 17 mai 2008, et dont les actes sont en préparation.

8 Pierre Nora, *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992, 7 vol.

9 Fernand Braudel, *L'Identité de la France. Les hommes et les choses*, Paris, Flammarion, 1986, 2 vol.

10 Maurice Crubellier, *Histoire culturelle de la France. XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Colin, 1974 ; Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*, Paris, Payot, 1986. Les études consacrées depuis à ce thème sont innombrables. Cf. la bibliographie d'histoire de l'éducation française en ligne à l'adresse www.inrp.fr/she/bhef.

11 Pierre Nora, *op. cit.*, t. II.

12 Jacques Ozouf, *Nous, les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Gallimard, 1967.

13 Pierre-Jakez Hélias, *Le Cheval d'orgueil. Mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975 ; *id.*, *Le Quêteur de mémoire*, Paris, Plon, 1990 ; Émilie Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, Paris, Robert Laffont, 1977. É. Carles était institutrice, P.-J. Hélias professeur d'école normale ; sur ce dernier, voir Jean-Luc Le Cam, « Le parcours de Pierre-Jakez Hélias vu par l'historien de l'éducation ou La mythologie de l'école républicaine », in J.-L. Le Cam (dir.), *Hélias et les siens. Helias hag e dud*, Brest, Université de Bretagne occidentale, 2001, p. 87-113.

phies d'instituteurs¹⁴, Mona Ozouf publie, en 1979, ceux de la dynastie d'instituteurs des Sandre¹⁵. Enfin, l'histoire orale perfectionne alors son arsenal de méthodes visant à recueillir et analyser les témoignages¹⁶, tandis que le Service d'histoire de l'éducation (INRP-CNRS) lance en 1989 un vaste programme de constitution d'archives orales auprès de témoins et acteurs de l'éducation, qui débute par ceux de la IV^e République (1945-1958)¹⁷.

Durant ces mêmes années, la mémoire a aussi été investie par les historiens comme débouché à leur production. Les commémorations qui fleurissent alors impliquent d'une façon très directe la communauté des historiens, qui en ont souvent l'initiative et le contrôle. Deux commémorations ont particulièrement marqué, au point de susciter, non seulement d'innombrables colloques et publications, mais aussi des ouvrages consacrés... au phénomène commémoratif lui-même : le millénaire de la dynastie des Capétiens (1987) et le bicentenaire de la Révolution française (1989). Ce dernier a comporté plusieurs volets consacrés à l'enseignement, et notamment aux grandes créations révolutionnaires (École normale, École polytechnique, Conservatoire national des Arts-et-Métiers...), dont la commémoration s'est échelonnée jusqu'en 1995 avec des colloques et publications signées par quelques-uns des meilleurs spécialistes, comme Dominique Julia, Jean-François Sirinelli, André Grelon ou Bruno Belhoste¹⁸. L'enseignement a aussi fait l'objet de commémorations spécifiques, comme le centenaire des lois de Jules Ferry (1981) ou celui de l'enseignement technique (1987), ce dernier d'une pertinence proprement historique douteuse, l'enseignement technique français étant évidemment beaucoup plus

14 Philippe Lejeune, « Les instituteurs du XIX^e siècle racontent leur vie », suivi d'un « Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX^e siècle : vies d'instituteurs », *Histoire de l'éducation*, n° 25, janvier 1985, p. 53-104.

15 Mona Ozouf, *La Classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants, 1780-1960*, Paris, Hachette, 1979.

16 Cette naissance de l'histoire orale est rappelée dans Florence Descamps, *L'Historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2001.

17 Marie-Thérèse Frank, « Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945 », *Histoire de l'éducation*, n° 53, janvier 1992, p. 13-40.

18 La revue *Histoire de l'éducation* a consacré entre 1990 et 1992 plusieurs bulletins critiques aux publications auxquelles cette commémoration a donné lieu. On trouve une série de réflexions sur le phénomène commémoratif lui-même dans Maurice Agulhon *et al.*, 1789. *La commémoration*, Paris, Gallimard, 1999.

ancien, mais significative, pour cela même, de la fièvre commémorative de l'époque.

Deux grands paradigmes structurent alors les rapports entre histoire et mémoire. Le premier est celui de la nation. La construction de l'Europe, avant même l'accélération et l'élargissement des flux migratoires qu'induit la mondialisation, a déjà mis en cause l'ethnocentrisme plus ou moins agressif que l'idée de nation pouvait impliquer auparavant. Mais si l'on stigmatise de plus en plus l'école comme « une machine à frapper les âmes à l'effigie de la France »¹⁹, l'usage que P. Nora ou F. Braudel font des concepts de nation et d'identité nationale est tout à fait serein, exempt aussi bien d'exaltation que de déploration du passé : il ne s'agit que de les comprendre, comme dimensions essentielles d'une histoire collective.

Le second paradigme est celui de la classe sociale. Celle-ci est à la fois un objet et un outil d'analyse pour la recherche historique, comme cela a été le cas depuis deux ou trois siècles, avec ou sans les présupposés théoriques et les objectifs politiques que lui a donnés le marxisme. Interroger la « mémoire ouvrière » comme la « mémoire enseignante » s'inscrit très directement dans le prolongement de l'histoire sociale classique, dont sont respectés les schémas de contextualisation, qu'ils soient économiques – la révolution industrielle, la montée des classes moyennes, la fin des paysans...–, politiques, ou socio-culturels – luttes syndicales, engagements, solidarités, sociabilités... Dans l'esprit de l'après-1968, leur propre engagement conduit des historiens à s'intéresser plus particulièrement à la mémoire de ceux qu'ils accusent l'histoire universitaire d'avoir « réduits au silence » ou « exclus de parole » : le peuple, les femmes, les marginaux ; mais leurs recherches respectent en général les exigences de la méthode historique et, notamment, la nécessité de croiser les données de la mémoire, écrites ou orales, avec les sources valorisées par l'histoire traditionnelle, à laquelle elles ont donc apporté un réel enrichissement.

L'histoire de l'éducation s'est coulée très naturellement dans ce cadre. La mémoire des instituteurs est analysée comme celle de médiateurs

19 Selon l'expression citée par Maurice Crubellier, *La Mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*, Paris, Veyrier, 1991.

culturels entre les milieux populaires et les classes moyennes, celle des militants syndicaux ou associatifs comme une composante du mouvement social. On scrute la mémoire des enfants de paysans, d'ouvriers ou de bourgeois pour comprendre la façon dont l'école et l'éducation familiale leur ont inculqué des *habitus* de classe, ou les signes de résistance à cette inculcation. La mémoire des filles elles-mêmes, à laquelle on commence à s'intéresser spécifiquement pour mettre fin au « silence » où elles auraient été réduites, est interrogée sous le double aspect du genre et du milieu social où elles sont éduquées, la bourgeoisie le plus souvent, pour des raisons de sources²⁰. Il n'empêche que la thèse de l'*occultation* de la mémoire des faibles et des victimes par l'histoire annonce la fin de l'idylle, et le retournement qui va suivre.

II - Histoire vs mémoire

Les rapports entre histoire et mémoire sont aujourd'hui devenus conflictuels, au point qu'on ne compte plus les appels des historiens au « devoir d'histoire » contre le « devoir de mémoire » que l'époque enjoint. Un groupe d'éminents historiens de toutes spécialités a même signé, le 12 décembre 2005, une pétition intitulée « Liberté pour l'histoire » rappelant solennellement, entre autres, que « l'histoire n'est pas la mémoire »...²¹ Dans leurs écrits récents, des historiens de l'éducation évoquent eux aussi « la mémoire bricolée », « la mémoire contre l'histoire », « la tension entre mémoire et histoire »²².

Ces appels traduisent l'irritation, la consternation, voire la franche inquiétude qu'éprouvent aujourd'hui les historiens. L'inquiétude est surtout le fait des spécialistes d'histoire politique et sociale. Cette dernière est particulièrement visée par les groupes de pression mémoriels qui,

20 Depuis la fin des années 1970, les journaux intimes féminins font volontiers l'objet d'éditions savantes, tel celui de Caroline Brame, sous le Second Empire, édité par Michelle Perrot et Georges Ribeill (Paris, Montalba, 1985). Quant à la mémoire orale des femmes, elle est désormais jugée « irremplaçable, indispensable à toute recherche d'histoire vivante sur notre siècle ». Cf. la brochure *Histoire orale et histoire des femmes. Table ronde, 16 octobre 1981*, Paris, IHTP-CNRS, 1982.

21 Le 5 janvier 2009, cette formule apparaît 2 070 fois dans une recherche faite sur internet par Google...

22 Cf., par exemple, Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie, « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie*, juillet 2005, p. 107-146.

depuis quelques années, font directement voter leur vision du passé par le Parlement, sans passer par la case histoire. Femme de lettres et membre du Conseil d'État, Françoise Chandernagor a récemment souligné que les lois mémorielles votées par le Parlement français sur l'esclavage (2001), la colonisation (2005) ou le génocide arménien (2001 et 2006) « violaient délibérément » la Constitution (dans ses articles 34 et 37), ce qui n'empêchait pas une dizaine d'autres projets du même genre d'être déposés alors sur le bureau de l'Assemblée nationale²³. Ses enjeux étant d'un tout autre ordre, l'histoire de l'éducation est loin d'être menacée de la même façon par l'envahissement de la mémoire, dans ses injonctions éthiques ou légales. Mais la question des rapports entre histoire et mémoire se pose également aux historiens spécialistes de ce champ, préoccupés par l'écart existant entre les représentations plus ou moins collectives du passé de l'éducation et les résultats des recherches qu'ils mènent pour tenter d'accroître l'intelligence que la société peut en avoir.

Depuis le milieu du XIX^e siècle, donc avant même la Troisième République, l'histoire de l'éducation s'est construite sur le récit d'un progrès. Celui qui a vu des hommes d'État éclairés, des pédagogues, des maîtres toujours mieux formés, permettre à des enfants toujours plus nombreux de faire des études de plus en plus poussées. Naturellement, ce récit a toujours fait l'objet de controverses, de remises en cause, de réinterprétations qui ont stimulé et fait progresser la recherche ; tel a notamment été le cas dans les années 1870-1900, lorsque la vivacité des luttes entre les idéologies cléricale et républicaine a suscité un premier âge d'or de l'histoire de l'éducation. Mais jusque dans les années 1980, ce récit a constitué le socle d'une mémoire largement partagée, au moins par les acteurs du service public d'enseignement ; y étaient identifiés de grands épisodes fondateurs (la Révolution de 1789, les moments Guizot, Duruy, Ferry ou Zay...), ses protagonistes, individuels ou collectifs (grands pédagogues, « hussards noirs de la République »²⁴,

23 Françoise Chandernagor, « Historiens, changez de métier ! », *L'Histoire*, février 2007, p. 54-61. Depuis lors, un rapport parlementaire intitulé « Rassembler la nation autour d'une mémoire partagée », remis le 18 novembre 2008, a recommandé de mettre fin au vote de lois mémorielles par le Parlement.

24 Selon l'expression de Charles Péguy désignant les jeunes élèves des écoles normales d'instituteurs (*L'Argent*, 1913), et qui est depuis rituellement citée.

militants de l'Éducation nouvelle...) et ceux qui en ont été, de moins en moins inégalement, les bénéficiaires : bourgeoisie, classes moyennes, ouvriers et paysans.

Depuis une vingtaine d'années, le fil de ce grand récit du progrès s'est rompu. La première raison tient au système éducatif lui-même. Celui-ci rencontre des problèmes largement inédits qui, n'ayant pas de strict équivalent dans le passé, empêchent de trouver dans la mémoire les repères qu'elle a pour fonction d'offrir : violences endémiques dans certaines écoles, entre élèves ou contre les professeurs, vandalisme, perte de croyance dans la valeur des diplômes délivrés et, plus largement, effacement du sens du travail scolaire et des études, au moins pour une fraction notable de la population scolarisée.

Une même discontinuité s'observe dans l'usage des outils d'analyse de l'éducation. On a déjà évoqué les questions liées à la mémoire de la nation. En éducation, plus précisément, se sont opérés un morcellement et un élargissement simultanés des cadres spatiaux et institutionnels dans lesquels fonctionne ou s'observe le système éducatif²⁵ ; ils induisent une large rupture avec la dimension essentiellement nationale dans laquelle était étudié le passé de l'éducation et construit sa mémoire.

Un autre concept clé de l'analyse historique s'est dilué : celui de classe sociale. Paysans, ouvriers qualifiés ou non, artisans, classes moyennes, patrons petits ou grands, étaient définis, non seulement par un niveau de revenus et des rapports sociaux de production, mais par un ensemble de traits caractérisant proprement une culture : constitutives de cette culture, la conception de la famille et des rapports entre les sexes, l'éthique religieuse ou la morale professionnelle pouvaient être mises en avant pour expliquer les rapports de ces classes

25 Parallèlement à ses niveaux de décisions traditionnels (Ministère, académies ou départements, établissements...), le système éducatif français comprend désormais des « zones », des « réseaux » ou des « pôles » d'extension et de nature diverses ; à l'opposé, des instances ou organisations internationales (Communauté européenne, OCDE, université de Shanghai...) introduisent dans ce système des préconisations ou principes d'évaluation, voire de classement, qui échappent largement à l'initiative des responsables nationaux de l'éducation.

sociales à l'instruction²⁶. Le concept sociologique d'*habitus* de classe lui-même, qui venait d'être mis sur le marché par Pierre Bourdieu²⁷, pouvait encore renvoyer à une histoire, familiale et collective : celle des processus éducatifs visant à l'incorporation individuelle de dispositions permanentes. L'opposition dichotomique entre milieux « défavorisés » et « favorisés », omniprésente aujourd'hui dans les discours caractérisant ce qu'il est désormais convenu d'appeler les « publics » de l'école, est vide de tout cela. Les « milieux défavorisés » ne se définissent que par des manques et des écarts, qu'il revient à l'État de combler. Les termes même de « milieu » et de « faveur », qui appartiennent respectivement à des registres vaguement géographique et religieux, sont dépourvus de toute épaisseur historique, qu'elle soit individuelle ou collective : il est donc inutile de chercher dans un passé proche ou lointain ce qui permettrait de comprendre les rapports qu'entretiennent aujourd'hui ces « milieux » avec l'école et l'instruction.

L'abandon des anciens paradigmes de l'analyse s'est logiquement accompagné d'une révolution linguistique. C'est un véritable déluge de néologismes qui s'est abattu sur l'éducation depuis vingt ans, tombé aussi bien des sciences sociales que des administrateurs du système. On sait la place qu'une compréhension juste du lexique et de la langue tient dans la méthode historique et les risques d'anachronisme ou de fausse familiarité que la méconnaissance du vocabulaire, historiquement contextualisé, peut induire dans la mémoire collective, celle de l'éducation en particulier²⁸. Ce danger est tout à fait classique et, on

26 Sur les aspirations spécifiques de la classe ouvrière, voir par exemple Georges Duveau, *La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, Domat-Montchrétien, 1947 ; Maurice Dommanget, *Les Grands socialistes et l'éducation*, Paris, Colin, 1970 ; Jean Jaurès, *De l'éducation. Anthologie*, introd. de Gilles Candar, Paris, Syllepse, 2005. De même, ou inversement, les historiens se sont souvent attachés à montrer – d'une façon plus ou moins convaincante selon nous, mais peu importe : au moins la discussion est-elle possible – la résistance spécifiquement opposée par les paysans à la scolarisation de leurs enfants, jusqu'au XIX^e siècle inclus. Quant à la surdétermination religieuse des rapports sociaux à l'école et à l'instruction, elle a fait, dans la lignée de Max Weber, l'objet d'une abondante littérature historique s'intéressant aux spécificités des populations catholiques, protestantes ou juives dans ce domaine. C'est notamment l'une des problématiques de François Furet, Jacques Ozouf (dir.), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, 2 vol., et de tous ceux qui ont tenté de comparer l'alphabétisation des populations catholiques et protestantes.

27 Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.

28 L'importance de cette question est déjà soulignée par Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1897.

peut le dire, constitutif des tensions entre mémoire et histoire. Qu'on songe à la polysémie qui caractérise historiquement les mots de collègue, de baccalauréat, d'université ou ceux de rédaction, de classe, de cours magistral, tous d'un usage assez clair aujourd'hui, mais qui sont historiquement de faux amis ; ou, inversement, à la terminologie désignant des institutions ou des pratiques éducatives aujourd'hui disparues (prélecture, salle d'asile, leçon de choses...) dont la compréhension exige un gros effort de reconstitution savante.

Le recours massif au néologisme et à la re-nomination observé depuis vingt ans complique singulièrement les rapports entre histoire et mémoire. Y a-t-il rupture ou continuité entre ce qu'on appelait jadis l'école buissonnière ou l'absentéisme, et ce qu'on nomme désormais le *décrochage* et la *désaffiliation* ? Entre les aptitudes, le goût du travail et le *rapport au savoir* ? Entre les cancre et les *victimes de l'échec scolaire* ? Entre les apprentissages élémentaires, la socialisation et le *socle commun des connaissances, des compétences et des attitudes* ? Entre l'indiscipline, les chahuts, les révoltes étudiantes et les *incivilités* commises par les élèves *fragiles* dans les établissements *sensibles* des quartiers *difficiles, dégradés* ou *relégués* ? Il n'est pas sûr que l'historien de l'éducation soucieux de faire servir l'histoire à la compréhension du présent, ni l'éducateur ou l'enseignant cherchant dans le passé un éclairage à ses problèmes, disposent de la table d'équivalence ou du glossaire bilingue nécessaires pour répondre à ces questions. Qu'il soit délibérément visé ou accidentellement atteint, le résultat de ces dénominations et re-nominations est, en tout cas, d'accroître la distance entre mémoire et histoire de l'éducation que l'on constate aujourd'hui.

III - Recherche historique et mise en mémoire

Les historiens de l'éducation travaillent aujourd'hui selon deux grandes orientations. L'une est celle de l'histoire générale, politique, sociale, religieuse ou culturelle, dont ils respectent les grilles de questionnement et les grands paradigmes de recherche. L'autre part plutôt des problèmes actuels du système éducatif, dont ils cherchent à analyser

l'origine et les évolutions, lointaines ou récentes. Les deux orientations n'ont rien de contradictoire.

Par les thèmes et objets qu'elle se donne, la seconde orientation est cependant plus proche des préoccupations des acteurs même de l'éducation, au premier chef les formateurs et les enseignants. Ceci explique, par exemple, le dynamisme tout particulier qu'a connu, depuis deux ou trois décennies, l'histoire des disciplines d'enseignement, à laquelle ont d'ailleurs fortement contribué, aux côtés des historiens de formation, les représentants de chacune des disciplines concernées, qu'elles soient littéraires ou scientifiques.

Mais même sur les questions touchant le plus directement à l'exercice de leur métier, l'intégration du résultat des recherches historiques dans la culture professionnelle des enseignants pose problème. Les « hussards noirs » dont J. Ozouf a interrogé la mémoire avaient une vision de leur métier fermement appuyée sur une histoire, même euphémisée. Qu'en est-il des maîtres actuels ? Lors d'une enquête menée en 2002 dans un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de province, on a interrogé les stagiaires en formation sur la représentation qu'ils avaient des maîtres d'école du passé²⁹. La plupart ont témoigné de connaissances factuelles non négligeables sur cette question. Mais, à la grande surprise de l'enquêteur, le récit traditionnel structuré par le passage du modeste régent d'école, exerçant sous le contrôle du curé, au missionnaire de la République et de la civilisation, puis au militant pédagogique ou au défenseur du service public d'enseignement, a volé en éclats. Ces figures successives du passé se confondent dans une image unique, celle du maître pauvre, respecté, savant, mais incapable d'enseigner efficacement faute d'avoir été formé à « mettre l'enfant au centre des apprentissages » au lieu d'être « transmissif » et d'enseigner « frontalement ». Récurrents dans les réponses, ce sont ces pauvres stéréotypes verbaux qui structurent la mémoire des stagiaires de l'IUFM et ne leur font plus distinguer qu'un « avant » et un « après » la loi d'orientation qui, en 1989, a réformé l'enseignement et fait à leurs yeux figure d'un 01 de leur « professionnalité ».

29 Pierre Caspard, « La profession enseignante, entre histoire et mémoire. Une enquête chez les maîtres en formation », in M. Grandière, A. Lahalle (dir.), *L'Innovation dans l'enseignement français, XVI^e-XX^e siècles*, Lyon/Nantes, INRP/CRDP des Pays de la Loire, 2004, p. 161-172.

Cette structuration de la mémoire de l'éducation entre un « jadis » et un « désormais » dépasse très largement celle du seul groupe professionnel des enseignants. Sur un mode explicite ou simplement subliminal, elle est récurrente dans les discours aussi bien politiques que médiatiques et souvent présente aussi dans les invocations à l'histoire faites par les autres sciences sociales qui s'intéressent à l'éducation. On n'en donnera qu'un exemple qui, sur une question d'importance majeure, est particulièrement représentative de la façon dont s'est forgée sous nos yeux une mémoire de l'éducation coupée du savoir historique constitué : il s'agit de l'évocation, itérative et rituelle depuis une quinzaine d'années, de la « panne de l'ascenseur social »³⁰. Que la mobilité sociale soit aujourd'hui plus ou moins forte que durant les décennies précédentes est une question controversée sur laquelle l'histoire de l'éducation n'a pas à se prononcer en tant que telle. Il n'en va pas de même de la corrélation explicitement établie par la toute neuve vulgate mémorielle avec les problèmes de l'école actuelle : la perte de sens dont elle souffre, le « temps mort dans le désir du savoir » (J.-F. Lyotard) qu'elle connaît, trouveraient l'une de leurs causes majeures dans la rupture du « pacte » que la République aurait jadis passé avec chaque petit Français et de la « promesse » qu'elle leur aurait faite : fréquenter l'école leur aurait « garanti » de monter dans l'ascenseur social, aujourd'hui en panne.

Que nous dit en réalité l'histoire, qui soit relatif à cette question ? On rappellera quelques jalons. 1. L'ascenseur social a démarré en France vers le XI^e siècle ; c'était un lieu commun historiographique depuis au moins Guizot et Tocqueville, étant précisé que l'un des ascensoristes les plus efficaces a été l'Église, en raison des nombreux revenus, prébendes et bénéfices qu'elle pouvait offrir à ceux qui possédaient un minimum d'instruction. 2. Une brusque accélération de l'ascenseur s'est produite au XVIII^e siècle, sous la monarchie absolue. La scolarisation, l'alphabétisation et la modernisation de l'agriculture, du commerce et de l'industrie progressent alors de pair, au point que, dès le début du siècle, Montesquieu s'étonne « des révolutions qui enlèvent le pauvre, avec des

30 On trouvera un florilège de ce qui est devenu un véritable poncif mémoriel en parcourant les milliers de citations de l'expression « panne de l'ascenseur social » auxquelles renvoie le moteur de recherche Google au début de 2009.

ailes rapides, au comble des richesses »³¹. Pendant ce temps, nombre des plus éminents représentants des Lumières (Voltaire, Rousseau...) se demandent s'il est bien raisonnable d'instruire le peuple... 3. La III^e République (1870-1940) n'a jamais promis une promotion sociale massive aux écoliers qu'elle accueillait gratuitement, laïquement et obligatoirement. Il suffit de lire les chapitres consacrés à l'instruction et à l'école dans les manuels d'instruction civique de l'époque pour voir qu'au contraire, elle les met en garde contre les illusions dangereuses et les ambitions déplacées. 4. L'accélération très sensible de l'ascenseur social durant les « Trente glorieuses » (1945-1973) a partiellement résulté d'un rattrapage des Trente désastreuses qui avaient précédé ; ces dernières n'avaient pourtant donné lieu à aucune perte de sens de l'école pour les élèves et les familles, tout au contraire, y compris dans les régions industrielles à forte population immigrée comme, par exemple, le Nord ou la Lorraine. 5. Les enfants du *Baby boom* n'avaient pas plus conscience de s'engager dans les Trente glorieuses que les chevaliers du Moyen Âge ne l'avaient de partir pour la guerre de Cent Ans, selon le double anachronisme qui amuse toujours les historiens ; les perspectives de mobilité sociale ne peuvent donc suffire à expliquer leurs motivations scolaires dans l'immédiat après-guerre. Même sommairement esquissée, l'histoire de l'école comme ascenseur social contredit donc significativement la *mémoire réflexe* qu'active le seul diagnostic de la « panne » de cet ascenseur et de ses effets sur le sens du travail scolaire.

Les exemples pourraient être multipliés de ces décalages ou contradictions entre mémoire et histoire de l'éducation. Dans les années 1980, Mona Ozouf avait déjà qualifié la mémoire de « marché aux puces » où chacun peut venir chiner une idée, une thèse, une excuse. Depuis, la situation s'est plutôt aggravée, pour des raisons dont les unes sont liées, on l'a vu, à l'évolution récente de l'école et des paradigmes de son analyse, les autres à la recherche historique elle-même et aux conditions dans lesquelles elle s'exerce.

31 Montesquieu, *Lettres persanes*, 1721. Une étude de cas concernant cette période dans Pierre Caspard, « L'école, les ouvriers et les ouvrières. Quel ascenseur social au Siècle des Lumières ? », in Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Berne, P. Lang, 2009.

Depuis les années 1960, l'histoire de l'éducation a considérablement développé l'intelligence collective du domaine qu'elle étudie, mais au prix d'une division du travail induisant un émiettement et une multiplication incessants de ses objets de recherche. À l'histoire politique et institutionnelle qui constituait, avec celle des idées pédagogiques, l'essentiel de la recherche depuis le XIX^e siècle sont venues s'adjoindre l'histoire sociale de l'enseignement et celle de ses contenus, dont on a souligné le dynamisme particulier. Les historiens de l'éducation eux-mêmes peinent aujourd'hui à embrasser l'ensemble de la production de leur domaine, même pour une période donnée ; *a fortiori* la prise en compte des évolutions longues leur devient-elle ardue, ce qui est particulièrement problématique pour les contemporanéistes, trop souvent condamnés à ignorer ou schématiser les évolutions antérieures à la Révolution. Il n'est donc pas étonnant que les non-historiens aient encore plus de mal à trouver dans ce qu'écrivent les historiens les idées fortes et justes pouvant étayer leurs analyses ou éclairer leurs problèmes avec la profondeur de champ nécessaire. D'autant que la pente naturelle des historiens les porte plus à complexifier les choses qu'à les simplifier. Marc Bloch faisait déjà dire à Charles Seignobos : « Il est très utile de poser des questions... mais très dangereux d'y répondre ! »³². La boutade évoque assez justement un certain *ethos* historien. L'ennui est que les acteurs de l'éducation en attendent à peu près l'inverse...

Faire servir l'histoire de l'éducation à la culture de ses acteurs est d'autant plus ardu que, au contraire de la situation qui prévaut dans beaucoup de pays, elle est, en France, peu enseignée à l'université ou dans les lieux de formation des maîtres. Ceci n'incite pas à la rédaction de manuels ou d'ouvrages de synthèse susceptibles de dégager les lignes de force de la recherche pour un public de non spécialistes, et notamment de futurs enseignants ; il est significatif que les grands ouvrages de synthèse les plus utilisés en 2009 aient été publiés autour

32 Cité par Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.

des années 1970³³. D'autres voies posent également problème. Les beaux livres illustrés sur l'école, l'éducation, l'enfance sont susceptibles de vulgariser agréablement l'état des connaissances, en partant de traces matérielles du passé. Ils sont édités en nombre et connaissent, aux approches de Noël surtout, une diffusion très appréciable qui vise et touche un public bien plus vaste que celui des livres d'histoire³⁴. Ce n'est pourtant qu'exceptionnellement³⁵ que ces ouvrages ont l'ambition de susciter autre chose qu'un sentiment de nostalgie confortant les stéréotypes mémoriels les plus rudimentaires.

Il en va de même des musées de l'éducation ou de l'école, qu'on pourrait imaginer être par excellence des lieux de diffusion et de transfert de savoirs historiques. Comme tous les grands pays, la France en compte des dizaines, mais leur fonction patrimoniale et mémorielle va rarement au-delà de l'infinie célébration de l'école de la III^e République, ses pupitres en bois, ses manuels désuets, ses cahiers bien tenus, censés contraster avec la misère et l'inefficacité de l'école antérieure autant qu'avec les problèmes de l'école actuelle. Toute la période de

33 C'est le cas de ce qui reste en 2009 les trois manuels de base, c'est-à-dire Antoine Prost, *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES-CDU, 1976 ; Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 4 vol ; le fait que ces quatre derniers volumes aient été réédités en format de poche en 2004, sans changement de leur contenu, en dit long sur la difficulté à rédiger de nouvelles synthèses intégrant les acquis de la recherche depuis un quart de siècle.

34 En témoigne une observation faite le 31 décembre 2008 dans la librairie de la FNAC-Italie, à Paris. Son rayon « pédagogie » présente pas moins de douze ouvrages « mémoriels », alternant luxueusement, pour la plupart, photos, documents et illustrations d'époque sur papier couché en quadrichromie et sous couverture reliée ; les titres en sont évocateurs : *Le Temps de l'encre*, *Sur les murs de la classe*, *Les Écoliers d'hier et leurs instituteurs*, *Carnets de dictées*, *Carnets de leçons de choses*, *Cahiers de l'école rurale*, *Cahiers de réceptions*, *Cahiers de mathématiques*, *Nos années baccalauréat*, *Paroles d'enfance*, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, *Manuel de l'instituteur primaire. 1831*. La plupart renvoient aux années 1880 à 1950. Ces albums voisinent avec quinze ouvrages de réflexion sur l'école, dont il est affirmé – pour en résumer le titre ou l'esprit – qu'elle est abandonnée, en question, sous influence, folle, finie, dépourvue de sens, crétinisante, inefficace, vide, impuissante, démissionnaire, arnaqueuse, impossible, à l'agonie ou au tombeau. C'est l'école actuelle que jugent ces ouvrages, mais par confrontation, mi-explicite, mi-subliminale, avec un passé mythique et magnifié, celui-là même qu'illustrent les luxueux albums mémoriels sus-cités. En regard, la même librairie présente en tout et pour tout un seul livre d'histoire de l'éducation, consacré aux femmes pédagogues. Le rapport de forces numérique entre ces trois types d'ouvrages illustre assez bien le contexte mémoriel dans lequel travaille aujourd'hui l'historien de l'éducation.

35 Jean-Noël Luc, Gilbert Nicolas, *Le Temps de l'école. De la maternelle au lycée, 1880-1960*, Paris, Éd. du Chêne, 2006.

l'après-guerre, avec la montée puis la crise de la scolarisation de masse, est largement absente de ce qu'ils proposent au regard. D'ailleurs, l'éducation, processus éminemment spirituel, peut-elle réellement se donner à voir ? Les trésors des cathédrales, avec leurs ostensoirs et leurs surplis, nous disent quelque chose sur l'Église, mais rien sur la foi, et moins encore sur le salut.

Les conditions dans lesquelles s'écrit aujourd'hui l'histoire de l'éducation sont problématiques. D'un côté, elle ne cesse de multiplier ses thèmes ou objets de recherche et d'affiner ses méthodes d'analyse, trouvant désormais une légitimité inédite à l'intérieur du champ de la recherche historique comme aux yeux des sciences sociales voisines. De l'autre, un écart parfois considérable s'observe entre les analyses qu'elle fait du passé et les stéréotypes mémoriels les plus répandus, y compris chez les acteurs même du monde éducatif. L'écart se comprend en fait aisément. Pour fournir les repères qu'on lui demande, évoquer ou invoquer le passé suffit à la mémoire ; elle n'a que faire de la connaissance des évolutions et de la compréhension du changement, qui sont les objectifs propres de l'histoire. Ceci a peut-être quelque rapport avec la capacité des systèmes éducatifs à se réformer, et soulève la question de la place de l'histoire dans la culture professionnelle de leurs acteurs.

Pierre CASPARD

Service d'histoire de l'éducation (INRP)

pierre.caspard@inrp.fr