

## 2 L'APPORT DE L'HISTOIRE<sup>1</sup>

---

Proposer une réflexion sur l'apport de l'histoire aux sciences de l'éducation est doublement périlleux. Le champ, d'abord, connaît une croissance impressionnante. Il y a quarante ans, il était déserté. Les livres étaient rares et souvent anciens : une année suffisait pour lire l'ensemble de la littérature historique consacrée à l'enseignement français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Aujourd'hui, les thèses fleurissent, les rayons des bibliothèques se garnissent, des chaires existent, dans les départements d'histoire, de sciences de l'éducation, voire dans certains IUFM. Le service d'histoire de l'éducation développé par l'INRP et le CNRS a créé des outils de travail : répertoires de sources, dictionnaires biographiques, guides, collections de textes officiels. Depuis 1978, il publie une revue trimestrielle, *Histoire de l'éducation*, qui comprend chaque année un numéro thématique et un numéro double consacré à la bibliographie du domaine. Qui pourrait prétendre maîtriser un champ aussi vaste ?

Le second risque est plus grave : il tient à la nature même de l'exercice. Le sujet appelle le plaidoyer *pro domo*. En effet, le lecteur s'attend à ce que je montre combien essentiels sont les apports de l'histoire aux sciences de l'éducation. Je me dois de défendre ma discipline, qu'au demeurant personne n'attaque et à qui beaucoup accordent un prestige probablement excessif. Bref, la rhétorique du sujet conduit à des variations sur le thème : « hors de l'histoire, point de salut », variations d'autant plus éloquentes qu'évidemment sincères. Il m'est pourtant difficile de tenir ce discours en toute bonne foi, sans lui apporter un correctif majeur. D'un point de vue épistémologique, l'histoire ne mérite pas un statut privilégié dans l'ensemble des sciences sociales. L'histoire n'est pas la propriété des historiens et ils n'en ont pas le monopole : tout le monde fait, peu ou prou, de l'histoire. En effet, l'histoire

---

1. Par Antoine Prost.

se définit fondamentalement par une question que chacun se pose à un moment ou à un autre : la question diachronique, celle du temps, des origines, des changements, des évolutions. Elle est la diagonale temporelle qui questionne toute science. Elle ne met en œuvre aucune méthode propre qui la différencierait radicalement. Comme les autres sciences sociales, elle se meut « dans l'univers non poppérien du raisonnement naturel », pour reprendre la formule de J.-C. Passeron. La « méthode critique » n'est guère plus qu'une liste de recommandations de bon sens pour qui veut n'être pas dupe de ses sources : mieux vaut, en effet, que le témoin ait assisté aux événements qu'il raconte, et que le papier sur lequel il écrit ne date pas d'une époque différente. Aucune de ces vérifications ne demande d'apprentissage spécial, sauf quand il s'agit de documents très particuliers, inscriptions antiques, écritures médiévales, etc. Pas davantage le travail d'archive n'est le propre des historiens : beaucoup de contribuables le pratiquent quand ils plongent dans les papiers du ménage pour rédiger leur déclaration de revenu. Quant à l'explication historique, elle est souvent d'une grande simplicité, comme le note P. Veyne avec son humour implacable :

« Par amour de la gloire, ce qui est bien naturel, le roi fit la guerre et fut vaincu à cause de son infériorité numérique, car, sauf exception, il est normal que les petits bataillons reculent devant les gros. L'histoire ne dépasse jamais ce niveau d'explication très simple : elle demeure fondamentalement un récit et ce qu'on nomme explication n'est guère que la manière qu'a le récit de s'organiser en une intrigue compréhensible. »

L'explication narrative ne met en œuvre aucune compétence propre. L'historien qui explique les origines de la guerre de 1914, par exemple, ne raisonne pas autrement que le témoin qui explique l'accident aux gendarmes venus le constater : la voiture venait un peu vite, la chaussée avait été rendue glissante par la pluie et le conducteur a freiné mais n'a pu éviter la vieille dame qui traversait. Ces remarques liminaires n'ont pas qu'une fonction de *captatio benevolentiae*. Elles sont une invitation adressée à chacun. Si l'histoire n'est pas le monopole des historiens, l'apport de l'histoire ne se confond pas avec celui des historiens et il revient à chaque chercheur d'intégrer à sa démarche une dimension historique. C'est à la portée de tous, et l'histoire mérite mieux que la position liminaire qui est souvent la sienne dans les ouvrages des sociologues. Lui rendre hommage d'un coup de chapeau par un chapitre introductif traduit en fait une grande méconnaissance de l'enrichissement qu'elle peut apporter. Au demeurant, les questions qu'elle pose ne peuvent être écartées sans dommages collatéraux.

## 1 La question du temps : de quand ça date ?

La première question de l'histoire est celle des origines. À une vision trop pelliculaire qui se limite au temps présent, l'histoire oppose une remontée dans

le temps, démystificatrice. La construction sociale du temps conduit souvent, en effet, comme le notent les anthropologues, à opposer à l'aujourd'hui un autrefois largement imaginaire, construit par différence et souvent revêtu des prestiges dont le présent est dépourvu. Ou chargé au contraire de tous les maux que l'on combat au jour le jour. Construction nostalgique ou idéologique, mais toujours imaginaire, et que l'histoire met à la question sans pitié. En quoi elle est toujours révisionniste. Remonter le temps l'amène souvent à constater que les choses n'étaient pas ce que l'on croit aujourd'hui qu'elles étaient. On a beaucoup dénoncé par exemple l'impérialisme linguistique du français, et l'on a présenté les instituteurs de la République comme les agents d'une entreprise de destruction des identités régionales voulue par Paris. J.-F. Chanet a montré, preuves à l'appui, que tout au contraire les instituteurs, et même les écoles normales, avaient préservé le folklore local et cultivé les études régionalistes. La généralisation du français n'est pas le fait d'un colonialisme culturel intérieur mais une réponse à un désir de promotion venu d'en bas.

Autre exemple, celui du développement des salles d'asile au XIX<sup>e</sup> siècle, étudié par J.-N. Luc. Comme il coïncide chronologiquement avec le développement du travail féminin en atelier ou en usine, beaucoup d'auteurs l'expliquent par les besoins de garde des enfants : pour mettre les mères de famille au travail, le capitalisme conquérant aurait créé des structures d'accueil. Mais l'historien ne relève aucune corrélation globale entre l'industrialisation et le développement des salles d'asile. Et quand, changeant d'échelle, il examine les créations dans tel ou tel département, il en découvre très précocement dans des régions rurales où elles ne présentent aucun intérêt économique. Leurs créateurs obéissent en fait à des motifs pédagogiques et philanthropiques.

Cette remontée du temps donne aux questions d'éducation une profondeur de champ qui en accroît la complexité. Posez à un historien la question de la violence dans les établissements scolaires : il commencera par se demander de quand elle date. C'est comme un réflexe : on reconnaît le discours de l'historien au fait qu'il est truffé de dates. Dans le cas présent, une relecture historique de la littérature sociologique réserve des surprises. En 1979, l'un des douze collèges étudiés par D. Paty, Les Horzins, présente toutes les caractéristiques des actuels établissements de ghetto suburbain – l'auteur emploie déjà ce terme. Les élèves sont présentés comme instables, nerveux, agressifs, violents. « Ils sont déphasés, ils réussissent mal... Les plus grands se sentent profondément dévalorisés. Ils pensent qu'ils seront au chômage, renvoyés dans leur pays, etc. » À la question : « Pourquoi les élèves cassent-ils ou abîment-ils du matériel ? », un élève de troisième répond : « Pour que l'école soit en ruines et pour ne pas travailler. »

Quinze ans plus tôt encore, dans sa célèbre étude du chahut anémique, D. Testanière pointait l'émergence du refus de l'institution scolaire. Dans le cas limite d'un lycée technique, « les manifestations de déviance observées

sont très graves : insultes envers les éducateurs, déprédations très nombreuses, vols, absences illégales, fraudes nombreuses aux compositions, et même parfois actes de délinquance commis en groupe au retour de l'école. Les parents, dans l'ensemble, justifient la conduite de l'enfant, de peur qu'il ne soit exclu. Des révoltes collectives ont lieu, le plus souvent dans les couloirs ». L'intensité de la crise urbaine et économique des dernières années du siècle ne suffit pas à expliquer un phénomène dont l'apparition remonte aux Trente Glorieuses.

La remontée dans le temps est particulièrement importante dans les questions d'éducation pour deux raisons. D'abord, l'éducation est en charge de la tradition, et non de l'innovation comme la recherche : sa mission propre est de transmettre un héritage linguistique, culturel, historique. Et si les structures éducatives ont beaucoup évolué, l'enseignement lui-même, les pratiques pédagogiques semblent se perpétuer sans rupture. Pourtant une tradition peut en cacher une autre. Un débat récurrent oppose pédagogues novateurs et défenseurs de l'enseignement traditionnel, des méthodes « qui ont fait leurs preuves », de la dictée aux dissertations. Mais à quand remonte cette « tradition » ? En simplifiant beaucoup, car les évolutions pédagogiques prennent des décennies, la mutation de l'enseignement secondaire date de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'étudier, c'est découvrir une tradition antérieure, centrée sur la transmission de grands textes anciens, traduits, commentés, appris et imités.

Pédagogie décrite par A. Bruter par exemple sous l'Ancien Régime, et qui régnait encore dans les établissements secondaires des deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, quand les élèves passaient moins de temps en cours avec leur « régent » qu'en étude à écrire leurs devoirs quotidiens. De cette plus ancienne « tradition », où l'exercice prévalait sur le cours et l'écrit sur l'oral, il subsiste aujourd'hui comme une trace archéologique : nous jugeons naturel qu'un seul professeur enseigne à la fois le français, le latin et le grec, à l'instar des régents d'autrefois, alors que la seule idée de professeurs « bivalents » suscite la réprobation de tous les défenseurs de la « tradition » la plus récente. De même, les travaux d'A. Chervel ont beaucoup contribué à dissiper l'idée trop simple d'une correspondance directe entre les savoirs universitaires et les disciplines enseignées : la grammaire des écoles n'est pas la simplification d'une grammaire savante, elle a été inventée par les maîtres d'école du XIX<sup>e</sup> siècle qui ont imaginé l'analyse grammaticale pour enseigner l'orthographe.

D'autre part, l'éducation est un domaine traversé de débats récurrents, où les clivages ne cessent de « rejouer », comme les failles des géologues. L'exemple du conflit scolaire et de ses multiples rebondissements s'impose aussitôt, mais il en est d'autres, comme celui des pédagogues et des antipédagogues, dont le débat autour des TPE (travaux personnels encadrés) n'est que le dernier épisode. Impossible d'en saisir l'originalité sans le confronter aux épisodes antérieurs, autour des « modules » il y a dix ans, du « tutorat » il y a vingt ans, du travail autonome dix ans plus tôt... On peut remonter plus loin

encore, aux discussions qui précèdent et suivent la réforme de 1902, voire aux discours des fondateurs de la République. La répétition, dans des contextes changeants, des mêmes discours, toujours vains, ne laisse pas d'interroger sur les fondements d'une si constante résistance au changement. Et en même temps elle risque de faire négliger les différences qui donnent à chaque épisode sa couleur, sa signification et son importance. La remontée dans le temps doit conduire à faire la part des permanences et des changements.

## 2 La question du changement : force des choses et jeu des acteurs

La seconde grande question que pose l'histoire – mais c'est l'avvers de la première – est celle du changement. Pourquoi les choses changent-elles à un moment donné, et pas à d'autres ? Qu'est-ce qui fait qu'elles changent ? Pour tenter de répondre, l'historien marie des démarches très différentes. D'abord, il contextualise. L'un des présupposés qu'il partage avec certains sociologues, mais dont un Simiand faisait grief à Seignobos, est ce que les Allemands appellent le *Zusammenhang* : le fait que les différents éléments d'une période donnée « vont ensemble », qu'ils sont plus ou moins interdépendants et s'éclairent les uns par les autres. La partie, ici, s'explique par le tout. Pour expliquer ce qui change dans l'éducation, l'histoire prend donc en compte l'ensemble du contexte.

Si l'on veut comprendre par exemple les transformations morphologiques majeures du système éducatif dans les années 1960, avec les collèges, les nouveaux bacs, le glissement des formations techniques de deux ans vers l'aval, la réforme de l'enseignement supérieur, et l'effervescence pédagogique qui culmine au colloque d'Amiens, deux mois avant les événements de 1968 qui s'inscrivent dans cette séquence, il faut se replacer dans le contexte des Trente Glorieuses, de leur démographie positive, des transformations de la main-d'œuvre, du désir de promotion que la hausse du pouvoir d'achat suscite chez les parents pour leurs enfants ; il faut tenir compte du changement de régime, de la fin de la guerre d'Algérie, de la volonté politique de modernisation qui bouleverse au même moment l'agriculture, l'urbanisme, la recherche ; et ne pas oublier les changements culturels, la transformation des standards sexuels dont témoigne la loi Neuwirth, la vulgarisation d'une certaine psychologie, l'éducation familiale qui se fait permissive, la puériculture qui donne un rôle central à l'affectivité et abandonne les langes pour les couches jetables que l'industrie invente à point nommé, etc. L'enquête historique abandonne alors la perspective diachronique pour une synchronie qui pose de redoutables problèmes. Relever des concordances ne suffit pas, en effet : il faudrait identifier les médiations, les liens qui unissent entre eux ces phénomènes, il faudrait les hiérarchiser et identifier les facteurs décisifs, les conditions déterminantes.