

LA RECHERCHE FRANÇAISE EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION: TEMOIGNAGE D'UN ACTEUR

Entretien avec Pierre Caspard

Pierre Caspard

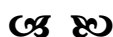
Service d'Histoire de l'Éducation, France.

Maria Stephanou

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Maria Helena Camara Bastos

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.



Comment s'est passée, dans votre trajectoire personnelle, votre rencontre avec l'histoire de l'éducation?

Cette rencontre a été plutôt accidentelle. Mes intérêts premiers ont été pour l'histoire économique et sociale, et remontent à la période où j'ai été élève à l'École normale supérieure, ENS à Paris, entre 1966 et 1971. A cette époque, quelques paradigmes majeurs des sciences sociales étaient empruntés au marxisme. Nombre de grands historiens français des années 1960 étaient ou avaient été membres du Parti communiste mais, plus largement, les classes sociales, les modes de production, le développement économique, les crises, comptaient parmi les objets d'analyse privilégiés par la recherche historique. Les faits culturels étaient pour leur part relégués à un troisième niveau de l'analyse, découlant du social, second niveau qui reposait lui-même sur l'économique, premier niveau conditionnant les autres.

Dans un tel contexte intellectuel, l'histoire de l'éducation ne trouvait à peu près aucune place. Elle s'inscrivait d'ailleurs très largement en dehors de l'historiographie proprement universitaire. Ses thèmes de recherche privilégiés étaient l'histoire des idées

et théories pédagogiques ainsi que celle des institutions scolaires. Elle était principalement destinée à nourrir la culture professionnelle des élèves des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, dont la formation était alors totalement séparée de celle des professeurs de l'enseignement secondaire. Ce n'est que dans les années 1970 qu'une histoire sociale et culturelle de l'éducation commencera à émerger.

L'ENS de la fin des années 1960 était réputée être un haut lieu du marxisme, avec les enseignements qu'y donnait le philosophe Louis Althusser et le rayonnement qu'avaient, parmi les élèves, les leaders du mouvement de la Gauche prolétarienne, maoïste. En histoire, Pierre Vilar (1906-2003) exerçait une influence particulière. Historien rigoureux et chaleureux, il initiait les élèves de son séminaire aux exigences conceptuelles du matérialisme historique et les familiarisait aussi avec l'oeuvre d'historiens comme Ernest Labrousse (1895-1988), Jean Meuvret (1901-1971) ou d'un sociologue et économiste comme François Simiand (1873-1935).

Pour être juste, il me faut préciser qu'avant l'histoire-problème, telle que la préconisaient les Annales, et que j'ai découverte à l'ENS, j'avais reçu une formation poussée dans les matières enseignées en classes préparatoires aux grandes écoles, à Nancy, puis à Paris. Ces classes, qui étaient et restent encore, comme les grandes écoles auxquelles elles préparent, une spécificité française, accueillait les meilleurs bacheliers venant des lycées¹ et leur donnaient une formation de haut niveau dans plusieurs matières, la littérature, le latin et la philosophie notamment. L'enseignement de l'histoire figurait également à leur programme, selon des approches plutôt traditionnelles - politiques, événementielles - mais qui donnaient aux futurs historiens une base très solide pour contextualiser sérieusement les problèmes qu'ils seraient ultérieurement conduits à aborder

C'est sous la direction de Pierre Vilar que j'ai déposé mon sujet de mémoire de maîtrise en 1968. Les approches que privilégiaient P. Vilar, E. Labrousse et les historiens économistes de l'époque portaient sur le mouvement des prix, de la rente, des salaires et des profits. J'ai choisi de m'intéresser à l'extraction de la plus-value dans la grande industrie au XVIII^e siècle, c'est-à-dire, dans une perspective marxiste, à la façon dont l'entrepreneur capitaliste constitue son profit sur le travail non payé à ses ouvriers. Marx lui-même ne raisonnait, dans *Le Capital*, qu'à partir d'équations théoriques et abstraites; je voulais les vérifier à partir de chiffres empruntés à des comptabilités réelles.

Une fois ce sujet retenu, il ne me restait plus... qu'à trouver les archives d'une grande entreprise du 18^e siècle, comportant les séries de salaires et de bénéfices qui permettent de le traiter. J'ai erré pendant plusieurs mois à la recherche d'archives françaises, avant qu'on ne me signale un fonds d'une richesse exceptionnelle à Neuchâtel, en Suisse: toutes les archives comptables d'une très importante manufacture d'impression de toiles de coton, indiennage, pendant un siècle (1750-1850). Je passai de longs mois à l'analyser pour ma maîtrise (1969), puis pour ma thèse, soutenue en 1976 et publiée en 1979². Ce fut l'origine de mon intérêt pour l'histoire helvétique ou, plus exactement, pour le champ d'observation qu'offre ce pays, très stimulant en raison de son système politique fondé sur

¹ Un projet de loi adopté en première lecture par le parlement le 28 mai 2013 codifie cet écrémage en spécifiant que 5 à 7% des meilleurs élèves de chaque lycée seront prioritaires pour entrer dans les classes préparatoires ou autres filières sélectives, hors université.

² CASPARD, Pierre. *La fabrique-neuve de Cortailod: entreprise et profit pendant la révolution industrielle*, Paris et Fribourg, 1979.

la démocratie locale - donc, à l'opposé du centralisme français -, du caractère précocement développé de son économie et de la richesse de ses archives, familiales et communales notamment. Autant de caractéristiques qui attireront plus tard mon attention, comme historien de l'éducation.

Jusqu'en 1977, tout en enseignant dans un lycée, j'ai cherché un poste d'assistant en université. C'était une mauvaise période. Peu de postes étaient vacants, après les recrutements massifs qui avaient suivi les événements de mai 1968. Beaucoup de recrutements se faisaient au plan local ou sur des critères d'affinités syndicales ou politiques. Le fait de travailler sur un autre pays que la France et à cheval sur les périodes moderne et contemporaine, en ne respectant pas la sacro-sainte coupure de 1789, constituait un handicap supplémentaire pour être recruté sur des postes administrativement ouverts en histoire moderne *ou* contemporaine. C'est en dehors de l'université que je pourrai ultérieurement m'affranchir de cette contrainte, dont j'ai souvent souligné le caractère pernicieux pour l'histoire de l'éducation, trop focalisée sur les innovations institutionnelles de la Révolution et de l'Empire au détriment des continuités et des héritages de part et d'autre de la période révolutionnaire.

En 1977, j'ai reçu simultanément plusieurs propositions d'emploi fort différentes: à l'université d'Aix-en-Provence, dans la firme Saint-Gobain, au ministère des Affaires sociales; j'en retins une dernière, qui était d'entrer à l'Institut National de Recherche Pédagogique - INRP -, qui venait d'être créé, dans la filiation du Musée Pédagogique fondé en 1879. Il s'agissait d'assurer la direction scientifique du Service d'histoire de l'éducation - SHE -, qui venait d'y être organisé par un inspecteur général de l'administration passionné d'histoire administrative, Guy Caplat. J'ai co-dirigé le SHE avec lui pendant dix ans, puis en ai cumulé les responsabilités administratives et scientifiques, jusqu'à ma retraite, en 2010. Ma rencontre avec l'histoire de l'éducation tient donc, à l'origine, aux hasards de l'existence puis à l'intérêt que j'ai pris à exercer une fonction de direction à la tête d'une structure originale, extérieure à l'université, mais dotée de moyens importants - une quinzaine, au moins, de chercheurs et ingénieurs de recherche, jusqu'en 2010, - et où la liberté d'initiative était grande, que ce soit dans la conception d'une politique scientifique ou - chose essentielle - dans le recrutement des chercheurs et assistants chargés de la mener à bien.

Au long de votre carrière, quels sont les thèmes de recherche qui ont fait l'objet de votre attention ?

Au coeur de mes intérêts pour l'histoire se trouve le souci de comprendre la capacité et les raisons d'agir - *agency* - des acteurs, particulièrement les plus modestes d'entre eux, dans les contextes familiaux, professionnels et politiques où ils ont très ordinairement et quotidiennement vécu.

Dès ma plongée dans l'entreprise d'impression des toiles que j'étudiais pour ma thèse, mon intérêt s'est rapidement détourné de l'analyse statistique du salaire et du profit, d'autant qu'il m'apparaissait que, pour diverses raisons, la théorie - pourtant cruciale dans le marxisme - de la baisse tendancielle du taux de profit conduisant inéluctablement le capitalisme à sa fin n'était pas vérifiée par les faits. Corrélativement, la figure marxiste du prolétaire dénué de toute forme de capital autre que ses bras et sa progéniture ne correspondait pas du tout aux ouvriers et ouvrières de fabrique que j'observais dans leur

milieu de vie et de travail: souvent instruits, formés et conscients que leur instruction et leur formation constituaient un capital précieux, que l'on peut emporter partout avec soi, selon une idée répandue dans ces milieux.

La compréhension des raisons d'agir des ouvriers, mais aussi des paysans, artisans, soldats que j'ai rencontrés ultérieurement, constitue le fil rouge des études que j'ai consacrées à des sujets assez divers de la vie sociale: engagement des jeunes Parisiens dans les forces qui ont réprimé l'insurrection de juin 1848 à Paris, très différents du *Lumpenproletariat* inculte dont Marx a théorisé à tort l'existence à leur sujet³; pratiques sexuelles et procréation préconjugales dans les milieux ouvriers et populaires neuchâtelois, traduisant une anticipation rationnelle de l'avenir, et non un affaiblissement de la fibre morale⁴; stratégies d'occupation du marché européen de l'emploi par les ouvriers suisses de l'indiennage, grâce aux correspondances qu'ils échangeaient, et stratégies adverses de leurs employeurs⁵.

Mon investissement dans l'histoire de l'éducation, à partir de 1977, a réorienté ce type de questionnement, plus qu'il n'a entraîné de rupture avec lui. Comme la plupart des historiens de l'éducation français, je me suis intéressé simultanément à d'autres objets d'enquête que l'école, en l'occurrence la famille, le travail, la démocratie locale. Mais s'agissant de la politique scientifique du Service que je dirigeais, elle exigeait, à mes yeux, une approche essentiellement institutionnelle de l'histoire de l'enseignement, afin de pouvoir répondre aux attentes du Ministère de l'Éducation, qui exerçait sa tutelle sur le laboratoire et finançait ses activités. Alors que je construisais scrupuleusement un programme scientifique conforme à ces attentes, mes recherches personnelles visèrent plutôt à donner un contrepoint individuel, familial, local aux approches privilégiant la construction et le fonctionnement d'un système scolaire nationalement piloté par l'État.

Le point de vue auquel je me suis personnellement attaché fut donc celui des apprentissages plus que celui des enseignements, celui des familles plus que celui de la salle de classe, celui des petites politiques communales plus que celui de la politique scolaire menée par les États. J'ai privilégié pour cela la recherche et l'analyse des écrits personnels - correspondances, livres de raison, journaux, souvenirs⁶ -, ainsi que des délibérations et inspections concernant les écoles communales ou paroissiales, en m'efforçant de transcender ou dépasser aussi souvent que possible les singularités individuelles ou locales par la mise en séries statistiques et chronologiques, héritage labroussien, des données que ces sources me révélaient ou me permettaient de construire.

L'attention portée aux raisons de s'instruire manifestées par les classes moyennes et populaires m'a conduit à publier des articles analysant, du 17^e au 19^e siècle, dans un cadre essentiellement helvétique, mais toujours par comparaison plus ou moins explicite

³ Aspects de la lutte des classes en 1848: le recrutement de la Garde mobile. *Revue Historique*, juillet 1974.

⁴ Conceptions prénuptiales et développement du capitalisme au XVIII^e siècle, *Annales ESC*, juillet 1974.

⁵ Lettres d'un ouvrier suisse à ses employeurs, 1770-1811, *Milieux*, oct. 1980; Les pinceuses d'Estavayer: stratégies patronales sur le marché du travail féminin au XVIII^e siècle. *Revue Suisse d'Histoire*, avril 1986; Lettres neuchâteloises: un réseau européen de sociabilité ouvrière, 1765-1814. *Cahiers du Grhis*, n.1, 1994.

⁶ Éducation et progrès: ce que disent les écrits personnel, *Musée neuchâtelois*, oct. 1996; Les valeurs éducatives révélées par les correspondances entre enfants et parents. Suisse romande et France, 1760-1830. In: HENRY, P; JELMINI, J. P. (dir.). *La correspondance familiale en Suisse romande aux XVIII^e et XIX^e siècles*, Neuchâtel, 2006.

avec la France, ce que les motivations de ces familles ont induit sur l'évolution des finalités et des modalités d'apprentissages, dans des domaines précis: lecture et écriture⁷, orthographe⁸, religion⁹, langue étrangère¹⁰. Dans le même esprit, j'ai consacré des études aux performances scolaires des enfants et, notamment, aux différences entre celles des garçons et des filles¹¹; au financement des écoles communales et à la part de leur temps que les enfants devaient y passer¹²; aux pratiques d'instruction familiales, à leur articulation avec l'instruction scolaire et, notamment, au rôle joué par les femmes, à la fois dans la famille et dans l'école¹³.

Enfin, pour la période allant des années 1830 aux années 1880, qui a vu, en Suisse comme en France et un peu partout dans le monde occidental, les États affirmer leur prééminence sur l'organisation et le financement des écoles publiques, j'ai particulièrement cherché à analyser comment les pratiques éducatives familiales et communales antérieures ont pu, ou non, s'articuler avec le rôle spécifiquement joué par l'État¹⁴.

Au fond, je me suis particulièrement intéressé aux valeurs qui habitaient les familles des milieux populaires, avant et après l'intervention de l'État, à l'importance qu'elles accordaient à l'instruction, aux ambitions professionnelles et sociales qui étaient les leurs¹⁵, à la nature et aux limites de leurs attentes envers l'institution scolaire¹⁶. J'ai considéré ces valeurs comme l'objet privilégié d'une histoire attentive à quelques-unes des composantes les plus essentielles de toute culture: l'éthique de vie et les attitudes partagées envers le savoir, le travail, la parenté, les rapports entre les sexes, l'avenir, le progrès, la collectivité, l'État. S'agissant de la religion (majoritairement protestante, dans mon champ d'observation), je me suis efforcé de montrer qu'elle jouait un rôle réel mais secondaire ou dérivé par rapport à la politique, caractérisée depuis le 18^e siècle au moins par l'exercice effectif de la démocratie directe, au niveau local¹⁷.

⁷ Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel au XVIII^e siècle, *Histoire de l'Éducation*, mai 1996, et recherches en cours.

⁸ L'orthographe et la dictée. Problèmes de périodisation d'un apprentissage, XVII^e-XIX^e s. *Le cartable de Clio*, 2004, n°4.

⁹ Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, 16^e-19^e s., *Histoire de l'Éducation*, mai 2002.

¹⁰ Une pratique éducative: les échanges linguistiques d'adolescents, XVII^e-XIX^es., numéro spécial de la *Revue Historique Neuchâteloise*, janvier 2000.

¹¹ A quoi tient la supériorité des filles? Contribution à l'analyse historique d'un problème, XVIII^e-XXI^e s., *Histoire de l'Éducation*, septembre 2007.

¹² Le temps scolaire à l'époque moderne. Économies et politiques villageoises. In: COMPERE, Marie M (dir.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris, 1997.

¹³ La maîtresse cachée: aux origines de l'institutrice publique 1650-1850. *Annales Pestalozzi*, n. 3, 2004.

¹⁴ A escola, a família e o Estado: uma aproximação histórica de suas relações, *História da Educação*, 34, 2011; *Homo economicus* et ses enfants. Raisons et modalités de l'investissement éducatif dans les milieux populaires, 1700-1870. In: CONDETTE, J. F. (dir.). *Le coût des études, XVI^e-XX^e siècles*, Rennes, 2012.

¹⁵ Gérer sa vie? Étude statistique sur le profil de carrière des ouvriers de l'indiennage, 1750-1820. *Revue de Nord*, janvier 1981; L'école, les ouvriers et les ouvrières: quel ascenseur social au siècle des Lumières? In: DEROUET, J. L.; DEROUET-BESSON, M.-C. (dir.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lyon et Berne, 2009.

¹⁶ Un bachelier ordinaire en 1823: projet de vie, parcours d'études et institution. In: MARCHAND, P. (dir.). *Le baccalauréat, 1808-2008*, Lille et Lyon, 2010.

¹⁷ Igreja, religião e ensino elementar antes das leis de laicização europeias. *Hist. Educ. [online]*, avril 2006; Un modèle pour F. Buisson? La religion dans la formation des maîtres à Neuchâtel, au XIX^e siècle. In: CONDETTE, J. F. (dir.). *Education, religion, laïcité (XVI^e-XX^e siècles)*, Lille, 2010.

Je dois souligner que cette approche se différencie sensiblement de bien d'autres orientations de recherches qui revendiquent également leur appartenance au domaine, à dire vrai protéiforme, d'histoire culturelle. J'évoquerai trois d'entre elles, parce qu'elles ont ou peuvent avoir rapport, elles aussi, avec l'histoire de l'éducation.

La première, sans doute la plus largement pratiquée, est l'histoire de la production et de la réception des oeuvres culturelles, qu'elles ressortissent à la haute culture ou à la culture populaire. Une seconde forme d'histoire culturelle traite de ce qu'il est désormais convenu d'appeler la culture scolaire, suite aux travaux d'André Chervel¹⁸. L'expression désigne des créations relativement autonomes de l'école, qu'il s'agisse de l'invention d'une grammaire scolaire, distincte de la grammaire des linguistes, de la sélection des oeuvres littéraires reconnues par l'école comme classiques, c'est-à-dire, seules, dignes d'être enseignées dans les classes, ou de la formation intellectuelle des jeunes par des exercices proprement scolaires: discours latin ou français, dissertation et rédaction, expériences de chimie ou de physique. J'évoquerai enfin l'histoire de la culture écrite, très innovante depuis quelques décennies, qui s'attache à étudier la diffusion de la capacité à lire et à écrire, pour des usages divers, y compris les plus quotidiens et les plus ordinaires, en fondant donc la communication sur d'autres pratiques que le geste et la parole¹⁹.

Chacune à sa façon, ces dimensions culturelles de l'histoire de l'éducation pourraient et, à mon sens, devraient s'articuler avec l'attention portée aux intérêts, aux attitudes et aux valeurs des acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire des familles qui instruisent ou font instruire leurs enfants. C'est pourtant loin d'être le cas, pour des raisons que je ne peux développer ici, mais qui aboutissent au constat que, malgré l'affichage périodiquement fait d'un retour vers le sujet, le point de vue qui reste largement privilégié par l'histoire de l'éducation est celui de l'État, de l'institution et de la salle de classe.

Quelle a été, dans ces conditions, votre approche du SHE?

Comme je l'ai dit, mon souci a été, non de projeter ou prolonger mes intérêts scientifiques personnels sur les orientations du laboratoire que je dirigeais, mais de mettre en musique, d'une façon aussi scientifiquement irréprochable que possible, les missions qui avaient été assignées au SHE par son ministère de tutelle, et que j'avais trouvées lors de ma nomination à la tête de ce service: faire et encourager l'histoire des politiques et institutions éducatives, au plus près des thèmes qui pouvaient contribuer à la culture professionnelle des acteurs de l'institution, des enseignants aux cadres et aux responsables de l'Éducation nationale. Le ministère laissa toujours pleine liberté au SHE pour construire sa politique, mais ce sont ces missions qui ont déterminé les grands thèmes que j'ai prioritairement retenus.

Le premier entre eux et le plus stratégique fut l'histoire des disciplines scolaires, parce que cette histoire était susceptible de nourrir la réflexion aussi bien des enseignants, du primaire au supérieur, que celle des formateurs, des inspecteurs ou des membres des commissions et comités de réflexion chargés périodiquement d'actualiser les programmes

¹⁸ CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris, 1998.

¹⁹ Cf. la révision des thèmes de l'anthropologue Jack Goody qu'ont faite les historiens, notamment médiévistes. Voir le bilan récent de MENANT, F. Les transformations de l'écrit documentaire entre le XII^e et le XIII^e siècle. In: COQUERY, N; MENANT, F; WEBER, F (dir.). *Écrire, compter, mesurer: vers une histoire des rationalités pratiques*. Paris, 2006, ou la revista *Cultura Escrita y Sociedad*, dirigée par A. Castillo Gómez.

de l'enseignement. Une seconde priorité fut donnée à l'histoire même du ministère de l'Éducation: l'évolution de ses structures, la biographie collective des hommes qui se sont succédé aux différents niveaux de décision, la législation et la réglementation qui en ont émané. Enfin, une attention particulière fut donnée à l'histoire des établissements d'enseignement, c'est-à-dire à la déclinaison locale des politiques définies nationalement.

Ces priorités furent mises en oeuvre selon un principe que justifiait l'appellation même de Service, attachée au laboratoire: celui de l'articulation de recherches originales avec la production de ressources pour la recherche, sur lesquelles je reviendrai. Ces ressources devaient s'appuyer sur l'inventaire systématique de sources - archives et ouvrages, essentiellement - dont l'abondance et la dispersion étaient ressenties comme des obstacles majeurs à une histoire de l'éducation rigoureusement conduite, c'est-à-dire intégrant quelques-uns des paradigmes méthodologiques adoptés par la recherche historique depuis une ou deux décennies déjà: le quantitatif, le sériel, la prosopographie et la cartographie historique.

La production de ces instruments de recherche visait ainsi un triple effet. Rendre service à l'ensemble de la communauté des chercheurs en histoire, qu'ils travaillent sur l'éducation ou non, et quelle que soit leur discipline d'appartenance. Promouvoir une approche de l'histoire des faits éducatifs qui soit attentive aux évolutions chronologiques, dans la courte comme dans la (très) longue durée, ainsi qu'à la diversité des acteurs et des situations locales ou régionales, sans tomber dans le localisme et l'anecdotique. Permettre, au sein même du SHE, aux concepteurs et artisans de ces instruments de recherche, de s'appuyer sur eux pour mener des travaux innovants et se distinguer ainsi d'une façon particulière dans l'univers foisonnant et, au fond, concurrentiel, de la recherche en sciences humaines; j'avais sans doute conservé de mes intérêts économiques premiers pour le profit et les marchés des raisonnements en terme de créneau, de label, d'offre et de demande.

Cette politique s'est avérée très efficace jusqu'au milieu des années 2000, tant que le SHE a pu produire d'une façon largement autonome ses ressources, depuis la conception et la composition d'ouvrages, dictionnaires, répertoires, bibliographies, jusqu'à leur coédition avec des éditeurs commerciaux ou universitaires. Ces ouvrages figurent et figureront sans doute encore longtemps parmi les ouvrages de référence utiles à tous ceux qui travaillent sur l'histoire de l'éducation française ou s'y réfèrent.

L'évolution ou le passage, techniquement inéluctable, de l'édition d'ouvrages vers la production de bases de données consultables en ligne, a pu conférer, au début des années 2000, une ampleur et un rayonnement inédits à cette politique de ressources. Mais un effet pervers de cette évolution s'est rapidement fait sentir. Le SHE a dû en effet, bon gré mal gré, externaliser l'essentiel du développement et de la mise en ligne des bases de données qu'il produisait vers les services techniques de l'INRP. Or ceux-ci ne manifestaient aucun intérêt pour ce genre de ressources, dépourvues d'usages ou d'utilité directement pédagogiques.

Ce blocage technique ne tenait pas qu'à l'anomie scientifique régnant alors dans l'INRP; il reflétait aussi une évolution politique plus profonde, celle du ministère de l'Éducation pour l'institut dont il avait la tutelle. Son désintérêt croissant pour la recherche en éducation a des raisons qui justifieraient à elles seules de longues analyses. On se bornera à l'illustrer par le fait que les trois derniers directeurs de l'INRP nommés par le

cabinet du ministre ont été successivement un professeur de littérature, un économiste spécialiste des matières premières et un biologiste compétent en biodiversité. Fuyant systématiquement toute interlocution scientifique avec les cadres de l'institut qu'ils dirigeaient, ces directeurs le conduisirent logiquement à sa dissolution, en 2010. Le SHE a ainsi perdu à la fois l'environnement institutionnel et le soutien ministériel qui avaient conditionné son existence et le programme d'activités qu'il avait mis en oeuvre²⁰.

Quels sont les principaux aspects de la contribution du SHE dans le domaine de l'histoire de l'éducation?

La principale contribution du SHE est sans doute d'avoir fait émerger, aux confins de l'histoire des institutions, de l'histoire des sciences et de la didactique, un champ d'investigations ayant une cohérence, une logique et un intérêt spécifiques: l'histoire des disciplines scolaires. On sait qu'en France, l'enseignement secondaire s'est historiquement structuré en matières ou disciplines d'enseignement dont les professeurs sont recrutés par des concours de très haut niveau et sont organisés en associations de spécialistes défendant la place et les exigences intellectuelles de leur discipline dans les programmes de son enseignement. Ils sont contrôlés par des inspecteurs nationaux et régionaux ayant eux aussi une spécialisation disciplinaire. Cette forte structuration disciplinaire a eu et a toujours des prolongements majeurs vers l'enseignement supérieur et, dans une mesure moindre, vers l'enseignement élémentaire.

Le SHE a donc mis sur pied un vaste programme de recherche et de production de ressources convergeant vers la compréhension de cette histoire jusqu'alors peu ou mal étudiée. Les ressources produites ont porté sur les programmes, méthodes et exercices dans la quasi-totalité des disciplines, du français au dessin en passant par les mathématiques, l'histoire ou la philosophie, sans excepter l'enseignement technique et l'enseignement agricole. Elles ont porté simultanément sur les programmes de formation et les concours de recrutement des maîtres du secondaire et de l'élémentaire; sur les chaires et thèses de doctorat de l'enseignement supérieur; sur la gestion et l'inspection du corps enseignant; sur les outils didactiques et médias pédagogiques (manuels scolaires, presse pédagogique), les travaux d'élèves et copies d'examens et concours, et sur le réseau des établissements dispensant ces enseignements à tous les niveaux: collèges d'Ancien Régime, pensions privées, écoles primaires, écoles techniques.

Cette politique combinant recherche et production de ressources n'a pu être efficacement menée que grâce à une politique de recrutement de chercheurs reposant sur deux faits essentiels. L'un est que l'INRP étant à l'origine un organisme administratif sous la tutelle exclusive de l'Éducation nationale, et non de l'Enseignement supérieur ou de la Recherche, il recrutait essentiellement ses chercheurs parmi les enseignants en exercice dans les lycées et collèges. Or, l'enseignement secondaire français abrite nombre d'enseignants qui sont aussi des chercheurs de grande qualité, parfois docteurs, qui n'ont pas de poste dans l'enseignement supérieur. Ce sont essentiellement eux qui, recrutés au SHE, ont pris en charge son programme d'activités, auquel ils ont parfois continué à collaborer après avoir été ultérieurement recrutés dans une université ou au CNRS.

Le deuxième fait a été la situation d'exterritorialité de l'INRP, donc du SHE, par rapport à l'Université et à ses principes de recrutement et d'évaluation. C'est elle qui a

²⁰ Une petite équipe histoire de l'éducation subsiste aujourd'hui au sein de l'ENS de Lyon.

permis au SHE de recruter des chercheurs appartenant à différentes disciplines et, de ce fait, compétents pour prendre en charge son programme d'histoire des disciplines scolaires. Tel a été le cas d'André Chervel, grammaire et linguistique, Jean Hébrard ou Anne-Marie Chartier, philosophie, Alain Choppin, lettres classiques, Hélène Gispert et Renaud d'Enfert, mathématiques et histoire des sciences, et d'autres chercheurs ou chercheurs associés, en physique, géographie, sciences administratives, etc. La synergie et les fertilisations croisées ont globalement été excellentes entre ces chercheurs et les historiens de formation, aux spécialisations d'origines d'ailleurs diverses, qui furent recrutés au SHE, tels Marie-Madeleine Compère et Thérèse Charmasson (formées à l'École nationale des Chartes), Willem Frijhoff, histoire culturelle, Bruno Belhoste, histoire des sciences, Philippe Savoie, histoire administrative, ou Annie Bruter, didactique de l'histoire. Une composition aussi pluridisciplinaire eût été impensable pour un laboratoire universitaire; mais elle n'a pas empêché le SHE d'être reconnu comme laboratoire d'excellence par la Section d'histoire du Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS -, qui en a fait une unité associée en 1989, puis par l'ENS (Paris), qui l'a associé à son Département d'histoire en 2002.

La constitution de ces ressources a reposé sur un travail, souvent collectif, de longue, voire de très longue durée. Je pense à la base "Emmanuelle" sur les manuels scolaires édités en France depuis la Révolution française, où A. Choppin et son équipe ont décrit 70 000 éditions de manuels scolaires²¹, ou au répertoire de la presse pédagogique publiée du XVIII^e siècle à 1990, établi sous ma direction puis celle de Pénélope Caspard-Karydis²²; dans ce dernier cas, le nombre des revues analysées, proche de cinq mille, tient au souci que j'ai eu de ne pas limiter le répertoire aux revues les plus importantes, émanant des plus grandes institutions ou associations, mais de donner aussi une idée du foisonnement des initiatives locales, parfois individuelles, dans le champ éducatif; il y a là un écho documentaire à l'attention que je porte aux acteurs modestes de l'histoire, en l'occurrence les "petits" pédagogues, pas si inintéressants comparés aux grands. Je pense aussi à la vingtaine de volumineux recueils de textes législatifs et réglementaires ayant régi une discipline, un niveau ou une filière d'enseignement; loin d'être de simples compilations documentaires, ces éditions raisonnées et commentées ont résulté du travail hautement érudit des spécialistes ou équipes de spécialistes constitués dans le SHE ou, parfois, autour de lui²³. Je pense enfin à la vaste entreprise de constitution d'archives orales qui a permis, depuis trente ans, de recueillir le témoignage de près de 300 hauts responsables ayant été acteurs ou témoins de la politique éducative après 1945: anciens premiers ministres, ministres, directeurs de ministère, inspecteurs.²⁴

²¹ Outre la banque de données Emmanuelle encore consultable sur le site de l'ancien SHE (http://www.inrp.fr/she/bases_tables.htm), voir les 8 v. édités par A. Choppin entre 1987 et 1999.

²² *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique. Du XVIII^e siècle à 1940*, 4 vol., *De 1940 à 1990*, 4 v., Paris puis Lyon, 1981-2005. Une partie des notices sont consultables dans la base Pénélopée, accessible sur l'ancien site du SHE (http://www.inrp.fr/she/bases_tables.htm).

²³ Citons les ouvrages consacrés au français (A. Chervel), à l'Histoire (A. Bruter), aux Mathématiques (R. d'Enfert), aux Sciences (B. Belhoste), à la formation des maîtres (M. Grandière), aux enseignants du secondaire (P. Savoie), à l'école maternelle (J.-N. Luc), à l'enseignement technique (G. Bodé), à l'histoire et géographie (P. Marchand), à l'enseignement agricole (T. Charmasson, A.M. Lelorrain).

²⁴ Certains de ces témoignages ont été publiés. Par exemple: FRANK, M. T; LEPAGNOT-LECA, F; MIGNAVAL, P. *René Haby par lui-même: un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*, Lyon, 2008.

S'appuyant sur l'analyse des programmes, mais aussi des manuels, des exercices, des productions d'élèves, des rapports d'inspection, et attentifs aux spécificités des niveaux, des filières voire des établissements, les chercheurs du SHE ont ainsi pu écrire et promouvoir une histoire des disciplines scolaires qui ne se borne pas à en faire de simples dérivés de la science académique correspondante, ni de purs instruments de domination et de reproduction des classes au pouvoir. Telle a été, je pense, la principale contribution du SHE, au plan scientifique; c'est celle qui a le plus manifestement irrigué les milieux de la recherche en histoire et en didactique disciplinaires, celle aussi qui a eu le plus de retombées sur la formation des maîtres et sur la réflexion des associations de spécialistes.

Dans un autre registre, le SHE a joué un rôle majeur dans l'animation d'un champ de recherche qu'il a d'ailleurs contribué à inventer en tant que tel, dans un contexte scientifique et institutionnel sensiblement différent de celui qui était alors celui de nombre de ses voisins européens. A la fin des années 1960, l'histoire de l'éducation en France se limitait, pour l'essentiel, à l'oeuvre de quelques historiens universitaires d'une part et, d'autre part, aux contributions historiques, assez nombreuses au demeurant, de pédagogues ou d'érudits locaux. Dans le prolongement de la contestation scolaire et universitaire de Mai 1968, les années 1970 virent une multiplication des recherches en histoire de l'enseignement, d'inspiration souvent critique, marquée notamment par les idées de P. Bourdieu, M. Foucault ou I. Illitch. À elle seule, l'explosion de la démographie universitaire aurait expliqué la multiplication et la diversification des thèmes de recherche proposés aux étudiants en maîtrise ou en doctorat, ou proposés par eux, et incluant donc des sujets qui venaient de faire l'objet d'une actualité brûlante. C'est dans ce champ de recherche en voie d'émergence que le SHE a voulu jouer un rôle d'observatoire et d'animateur, afin de lui donner une visibilité à la fois interne - entre contributions disciplinaires qui s'ignoraient parfois et externe - pour la recherche historique et les sciences sociales, en général.

Divers moyens furent mis en oeuvre à cet effet. Dès 1977 a été entreprise la bibliographie rétrospective et courante de tous les travaux - ouvrages, chapitres d'ouvrages et articles - parus en histoire de l'éducation française, soit plus d'un millier de références par an. Conçue par Willem Frijhoff, qui deviendra plus tard professeur à l'université libre d'Amsterdam, elle fut d'abord publiée sous la forme d'une livraison annuelle de la revue *Histoire de l'éducation* et est aujourd'hui en ligne, et toujours alimentée. Ce véritable observatoire de la discipline a fourni la matière à de nombreuses analyses des tendances de la recherche française, de ses lacunes et de ses thèmes privilégiés ou émergents. J'en ai personnellement publié dans une dizaine de pays, du Mexique à la Chine. D'autres ont paru dans la revue *Histoire de l'éducation*, sous la plume des responsables de la bibliographie.

C'est en 1978 que j'ai créé *Histoire de l'éducation*. Ce périodique qui a pris d'abord la forme modeste d'un bulletin, mais atteindra 660 abonnés en 1982, évoluera ensuite vers une revue d'histoire plus classique, classée en 2008 en rang A par l'European Reference Index for the Humanities et par l'Agence d'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. Sans évoquer ici l'histoire de la revue et de la politique qu'elle a suivie²⁵, je dirai qu'elle a significativement donné à l'histoire de l'éducation française

²⁵ Sur les vingt-cinq premières années de la revue, voir CASPARD, Pierre. Actor y reflejo de un campo disciplinario: la revista *Histoire de l'Éducation*, 1978-2003. *América a debate*, jan., 2003.

quelques repères en termes d'exigences proprement historiennes, au travers des textes historiographiques et méthodologiques qu'elle a publiés, particulièrement nombreux dans les années 1980 et 1990, des ouvrages qu'elle a recensés, parfois sévèrement, et de la conception de numéros spéciaux aux thèmes fédérateurs ou innovants.

Plus classiquement, le SHE a bien sûr animé aussi la recherche en organisant ou co-organisant des colloques, séminaires et journées d'études. Je n'évoquerai que trois grandes manifestations commémoratives, placées sous le patronage du ministre de l'Éducation nationale: centenaire des lois de Jules Ferry (1981), bicentenaire de la création des lycées et de l'Inspection générale (2002), bicentenaire de l'Université Impériale, du baccalauréat et des recteurs d'académie (2008).

Il est remarquable que les manifestations commémoratives de 1981 et 2002 se soient déroulées à Paris dans le cadre des III^e et XXIV^e congrès de l'Ische, dont le SHE a été l'organisateur. A défaut d'association nationale d'historiens de l'éducation, le SHE a en partie suppléé à certaines des fonctions assurées par ces associations dans d'autres pays, en jouant, *de facto*, le rôle de correspondant français pour l'Ische, y compris, pendant plusieurs années, dans son comité exécutif. On peut dire que le SHE a été une sorte de porte d'entrée des chercheurs étrangers vers l'histoire de l'éducation française, qu'il a aussi contribué à rendre visible hors de France. Ces échanges internationaux ont d'ailleurs pu se concrétiser encore plus fortement sous la forme de conventions de coopération bilatérales avec plusieurs voisins européens ou, plus loin encore, avec la Chine, le Canada, le Mexique ou le Brésil.

Pouvez-vous préciser les relations que le SHE a eues avec les chercheurs et la recherche brésilienne?

C'est avec le Brésil que les échanges scientifiques du SHE ont été le plus intenses. Durant les seules décennies 1990 et 2000, il a accueilli plus d'une trentaine de chercheurs brésiliens, doctorants ou post doctorants, pour des séjours de recherche et d'étude de longue durée. Ils provenaient majoritairement de São Paulo, USP, Belo Horizonte, UFMG, et Rio Grande do Sul, PUCRS, mais aussi de Rio de Janeiro, Campinas, Recife ou Pará.

Les thèmes privilégiés par les chercheurs accueillis ont touché, au premier chef, aux apprentissages et aux pratiques de la lecture et de l'écriture. Dans ce domaine, Anne-Marie Chartier, et avant elle Jean Hébrard, a joué un rôle particulier, comme conseillère-référente de nombreux chercheurs, voire comme co-directrice de thèses inscrites et soutenues au Brésil. Plus globalement, l'accueil a également porté sur les questions de sources et de méthodologie de la recherche en éducation. L'ensemble des chercheurs et ingénieurs du SHE a pu être ici sollicité selon les intérêts respectifs de chacun des chercheurs accueillis, mais il faudrait plus particulièrement citer Alain Choppin, responsable du programme Emmanuelle sur les manuels scolaires français, dont le modèle a d'ailleurs inspiré des entreprises analogues à l'étranger, notamment au Brésil, où une convention de partenariat a été signée avec le Centro de Memória da Educação de l'Université de São Paulo.

L'histoire des transferts intellectuels et pédagogiques entre la France et le Brésil a figuré aussi parmi les motifs conduisant vers le SHE des chercheurs brésiliens intéressés à étudier les traductions en brésilien d'ouvrages français, la venue d'étudiants, de pédagogues ou chercheurs dans les universités françaises ou la présence des idées ou

modèles pédagogiques français dans les périodiques brésiliens, professionnels ou grand public.

Les chercheurs, généralement post-doc., qui intervenaient dans la formation des maîtres au Brésil sont venus plus précisément confronter les modèles brésiliens actuels aux expériences françaises, recueillir des matériaux de formation, observer les pratiques dans les Instituts universitaires de formation des maîtres, devenus depuis Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Quant aux doctorants, le rôle du SHE a été de les aider à élargir leur horizon intellectuel au delà de leurs sujets de thèse, en les orientant vers des séminaires d'histoire ou de sciences sociales, en leur suggérant des lectures stimulantes et en leur donnant naturellement accès aux ressources propres du SHE, complétées par celles de la bibliothèque et du musée de l'INRP.

Les grands thèmes sur lesquels travaillaient les chercheurs brésiliens recourent en partie ceux sur lesquels les chercheurs du SHE ont été invités à intervenir au Brésil, dans le cadre de colloques ou de séminaires organisés notamment par l'USP, l'UFMG et la PUCRS de Rio Grande do Sul. Depuis 1989, je ne compte pas moins d'une cinquantaine de conférences ou exposés prononcés essentiellement par J. Hébrard puis A.-M. Chartier, sur des thèmes liés à l'alphabétisation et à la lecture et par A. Choppin, sur l'histoire et l'actualité des manuels scolaires. J'ai personnellement eu l'honneur de prononcer la conférence inaugurale du Congrès d'Histoire de l'Éducation Brésilienne qui se tenait à Belo Horizonte en mai 1994²⁶; l'occasion m'a été donnée alors de percevoir à la fois la grande vitalité de la recherche brésilienne, ses exigences conceptuelles, sa curiosité pour l'éducation et les sciences sociales françaises, et aussi certaines spécificités de ses thèmes et problématiques de recherche, naturellement liées à l'histoire du pays et à l'évolution de ses rapports avec l'Europe, à son organisation fédérale, au caractère multiracial ou multiethnique de la société.

Les courants d'échanges se sont prolongés au travers de publications. Une demi-douzaine d'ouvrages et une quarantaine d'articles de chercheurs du SHE ont été traduits et publiés au Brésil. Il est à peine besoin de souligner le rôle qu'a particulièrement joué dans ce domaine la revue *História da Educação/Asphe* depuis sa création. La réciproque a été plus modeste, mais pour ne parler que d'elle, *Histoire de l'éducation* a quand-même publié des articles d'A. M. Casassanta Peixoto et de M. H. Camara Bastos, et prépare un numéro spécial sur l'apprentissage de la lecture dans les pays de langue latine, du 18^e au 20^e siècle, qui inclura le Brésil.

Selon votre expérience, quel jugement portez-vous sur les perspectives de l'histoire de l'éducation en France?

Je ne reviendrai pas sur les aspects les plus institutionnels du contexte où se trouve l'histoire de l'éducation. Il se caractérise par une large dissémination des thèmes de recherche touchant à l'éducation chez les historiens, sans qu'il y ait nécessairement spécialisation de leur part en histoire de l'éducation ou des chaires dédiées dans ce champ; une dissémination non moins grande s'observe dans les sciences de l'éducation ou les secteurs liés à la formation des enseignants. L'une est l'autre ont conduit à une connaissance toujours plus fine du passé de l'éducation, mais aussi à un émiettement à

²⁶ Estado e indivíduo na história da educação: problemas de fontes y de metodologia, *História da educação brasileira: a ótica dos pesquisadores*, Brasília, 1994.

l'infini des recherches dont il est l'objet. Nous manquons cruellement d'ouvrages faisant la synthèse de ces recherches, à destination d'un public plus large que celui des seuls spécialistes. Ce constat se prolongera nécessairement dans un avenir proche²⁷.

Je m'interrogerai plutôt sur la place que joue, pourrait ou devrait jouer l'histoire de l'éducation dans la réflexion que la société porte sur son école, en s'appuyant sur l'évolution des grands paradigmes qui ont été ceux de la recherche historique depuis un demi-siècle.

Pratiquement depuis son origine, au 19^e siècle, jusque dans les années 1960, l'histoire de l'éducation française a très largement accompagné et alimenté le récit glorieux et parfois héroïque, combats menés contre des adversaires nommément désignés: l'Église catholique, les réactionnaires, des progrès de l'école et de l'instruction, particulièrement de l'instruction élémentaire. La fin des années 1960, et tout particulièrement mai 1968, ont marqué une rupture radicale avec ce paradigme du progrès. L'échec des espérances placées dans une révolution sociale a conduit à incriminer l'école comme l'un des agents de cet échec: au service de la bourgeoisie au pouvoir, on juge qu'elle a contrôlé, domestiqué, leurré, émasculé la classe ouvrière; elle a véhiculé les valeurs des dominants et les a inculquées aux dominés pour leur faire accepter comme légitime leur propre domination. On reconnaît là les grands paradigmes empruntés, avec plus ou moins de bonheur, à Bourdieu et Foucault. Le terme de pouvoir - avec ses fidèles corollaires: contrôle, dressage, quadrillage, police, norme, discipline - est l'un des plus récurrents et emblématiques des années 1970 et 1980. Il est alors accolé à toutes sortes de dimensions de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation, du "pouvoir" de l'écrit ou du livre à celui de toute la gamme des disciplines scolaires, sans parler du surnois curriculum caché. Si on est progressiste, on est logiquement séduit par la société sans école d'Ivan Illich (Deschooling Society, 1971), et on écoute avec ravissement le succès mondial des Pink Floyd (The Wall, 1979):

We don't need no education,
We don't need no thought control.
Hey! Teacher! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.

Ce brutal changement de paradigme a eu au moins le mérite de dynamiser une histoire de l'école un peu téléologique et ronronnante. Le passé a été interrogé à nouveaux frais, expression typique de l'époque, les évidences démocratiques et républicaines ont été mises en cause, la recherche a quitté le chemin des seuls écoliers pour s'intéresser à des catégories marginales ou minorées, les handicapés, les apprentis, les filles, les porteurs de cultures et de langues régionales, etc. En même temps, cette histoire se donnait comme objets des classes ou des groupes sociaux - ouvriers, grands et petits bourgeois, femmes, enseignants, hauts fonctionnaires. - cohérents à la fois avec les catégories d'analyse de l'histoire sociale classique, depuis Guizot, Marx ou les Annales, et

²⁷ Dans ce contexte, la disparition du SHE, qui s'efforçait, à sa façon, d'établir un pont entre les historiens de formation et les autres, ne fera sans doute qu'accroître une césure qui a, quant au fond, ses raisons d'être. En témoigne la composition de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques en Éducation - Atrhe - fondée en novembre 2011 par des chercheurs en sciences de l'éducation; sans doute rebutés par le concept même de transdisciplinarité, les historiens de formation en sont pratiquement absents.

avec celles, politiques et syndicales, de la société contemporaine. L'histoire de l'éducation a donc pu sans difficulté intervenir, d'une façon critique ou non, dans les débats portant sur l'école de cette fin de siècle: la démocratisation, le collège unique, la réforme des programmes de l'enseignement, la laïcité, la formations des maîtres, autant de questions ayant une très longue épaisseur historique.

Depuis plusieurs années, un nouveau paradigme s'est imposé, aux dépens de celui du pouvoir et de sa domination: c'est l'égalité qui est devenue la pierre de touche et le principe de toute analyse de l'école française, et l'objectif affiché de toute espèce de réforme la concernant, de la maternelle à l'université. Présentée d'une façon lancinante comme championne du monde de l'inégalité, l'école française n'aurait d'autre objectif que de sélectionner impitoyablement, dès l'école primaire, une petite élite au détriment de la masse des familles populaires, les conséquences induites de cette inégalité étant le décrochage scolaire, la violence et la délinquance des jeunes et leur chômage.

Il y aurait beaucoup à dire sur ce diagnostic, sur la pertinence des analyses voire, tout simplement, des observations qui le fondent, sur la terminologie dont il use²⁸, sur les comparaisons internationales qui semblent l'étayer, sur les leçons qu'on prétend en tirer. Du seul point de vue historique, il faut bien constater que le paradigme de l'égalité sociale comme objectif et raison d'être assignés à l'école, n' a aucune espèce d'antécédent dans l'histoire de France. L'unique exception serait à chercher durant le bref épisode de la Terreur (1793), où des plans de réforme de l'éducation radicaux ont pu proposer d'arracher tous les enfants à leurs parents, dès leur naissance, pour les élever en commun, sous la seule direction de l'État; la devise de la République était alors: liberté, égalité ou la mort. Mais on ne trouve aucune idée semblable de l'école et de ses missions chez les représentants des Lumières, et surtout pas chez Condorcet, qui la combat explicitement; on ne la trouve pas davantage chez les Républicains de la II^e ou de la III^e République, ni chez les leaders du mouvement ouvrier et syndical français, y compris dans ses composantes les plus radicales²⁹: jamais l'école ne s'est vu confier un telle mission égalisatrice ou niveleuse.

L'objectif politique, largement partagé depuis la Première Guerre mondiale, de démocratisation de l'enseignement, se prêtait à des analyses historiques, y compris, après 1968, sur un mode critique; il permettait donc une intervention active des historiens dans les débats touchant à l'école, son organisation, ses publics, les contenus de ses enseignements. L'objectif de l'égalité est au contraire déconnecté de toute histoire de l'école telle qu'elle s'est réellement passée, Ranke, et donc telle que les historiens s'efforcent de l'écrire. Le débat public sur l'école est donc monopolisé par des managers, des statisticiens, des agences mondiales de notation éducative - Pisa, Pirls - ou des pédagogues, philosophes et sociologues. Ces derniers, largement relayés par les médias, peuvent rivaliser en considérations sur la justice, l'équité, le mérite, l'excellence, le capital scolaire, l'ascenseur social, non dépourvus, au contraire, de vagues allusions à l'école

²⁸ "Le plus significatif est sans doute l'occultation des outils conceptuels pouvant caractériser d'une façon sociologiquement et culturellement précise et pertinente la diversité des publics qui, après plusieurs décennies d'immigration extra-européenne, fréquentent aujourd'hui l'école française." Cf. CASPARD, P. A historiografia francesa da educação em um contexto memorialístico: reflexões sobre algumas problemáticas evoluções. *Hist. Educ.* (online), v. 13, n. 28, 2009, p. 9-28.

²⁹ BATAILLE, A; CORDILLOT, M. *Former les hommes et les citoyens: les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830 -1880. Textes et documents*, Paris, 2010.

d'antan ou à la société d'autrefois, mais sans référence à une histoire socialement et politiquement contextualisée de l'instruction et de l'enseignement.

Ceci n'empêche pas les historiens de l'éducation de continuer à produire une histoire savante, érudite, captant les innovations conceptuelles qui circulent dans la noosphère mondiale des sciences sociales. Mais je suis inquiet devant l'amenuisement de la dimension proprement citoyenne de cette histoire et la difficulté croissante qu'elle rencontre à intervenir dans les débats publics pour leur donner l'éclairage qui devrait être spécifiquement le sien: celui du temps et de la durée où s'est inscrite l'expérience de l'ensemble des acteurs d'une l'évolution dont l'école actuelle est l'aboutissement.

PIERRE CASPARD est ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé et docteur en histoire. Il est docteur honoris causa de l'Université de Neuchâtel. Ses recherches ont d'abord porté sur l'histoire économique et sociale de la Suisse aux XVIIIe et XIXe siècles, puis aussi sur l'histoire et l'historiographie de l'éducation, dans ce pays et en France. Il a dirigé le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP de 1977 à 2010, et a fondé en 1978 la revue *Histoire de l'éducation*.

Adresse: 180, avenue de Choisy - 75 013 - Paris - France.

E-mail: pcaspard@gmail.com.

MARIA STEPHANOU, historienne, a un doctorat en Éducation avec un stage post-doctoral au Service d'Histoire de l'Éducation (IFÉ/France). Professeur à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul. Vice-président de Association Sud-Riograndense des Chercheurs en Histoire de L'Éducation. Cheuqueur de CNPq.

Endereço: Avenida Paulo Gama, 110 - 90110-970 - Porto Alegre - RS - Brasil.

E-mail: mastephanou@gmail.com.

MARIA HELENA CAMARA BASTOS a un doctorat en Éducation, avec stage post-doctoral au Service d'Histoire de l'Éducation (INRP/France). Professeur au Programme de Pós-Graduation en Éducation à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Cheuqueur de CNPq.

Adresse: Rua Felicíssimo de Azevedo, 770/601 - 90540-110 - Porto Alegre - RS - Brasil.

E-mail: mhbastos@pucrs.br.

Reçu le 8 juin 2013.

Accepté le 30 octobre 2013.