

Les politiques éducatives en question

Du même auteur

Entre l'Église et la République, histoire de la FEP-CFDT. Paris : Éditions de l'Atelier, 1998, préface d'Émile Poulat, postface de Jacques André.

L'enseignement de la philosophie, Charles Bénard, philosophe et pédagogue. Paris : Hatier, 1999.

Enseigner la philosophie, Histoire d'une discipline scolaire. Paris : CNRS éditions, 1999, préface de Claude Lelièvre.

Histoire et mémoire de la FEP-CFDT, bâtisseurs d'avenir (dir.), avec la collaboration de Jacques André. L'Harmattan, 1999.

La loi Debré, paradoxes de l'État éducateur (dir.). Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens-CNDP, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2001, préface de Jacky Beillerot.

Bruno POU CET

Les politiques éducatives en question

Préface de
Claude Lelièvre

L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti 15
10124 Torino
ITALIE

Histoire et mémoire de la formation

Collection dirigée par Jacky Beillerot † et Michel Gault

L'éducation des adultes, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, s'est développée à partir de la Révolution de 1789 avec pour premier objectif de pallier l'absence ou les insuffisances de la formation initiale. Elle a connu d'importants changements avec la formation professionnelle des adultes, le développement de l'enseignement technique, la montée de l'éducation populaire... jusqu'à devenir véritablement un fait social à partir de la loi fondatrice de 1791 qui en assure le développement. Au sens large du terme, elle est théorisée dès l'Antiquité et apparaît plus actuelle que jamais avec des notions comme celle de l'école de la deuxième chance, de l'éducation permanente et de la formation tout au long de la vie, ou encore de la formation de soi.

La collection *Histoire et mémoire de la formation* constitue un instrument de référence, d'information et de réflexion, pour les formateurs et les chercheurs concernés par ce domaine d'activités et de pratiques.

Déjà paru

Emmanuel de LESCURE (coordonné par.), *La construction du système français de formation professionnelle continue*, 2004.

Michel BOULET-Nelly STEPHAN, *L'enseignement agricole en Europe : genèse et évolution*, 2003

Bernard PASQUIER, *Voyages dans l'apprentissage, Chroniques 1965-2002*, 2003.

Marc LOISON, *Ecole, alphabétisation et société rurale dans la France du Nord au XIX^{ème} siècle*, 2003.

Christophe WOLF (dir.), *Traité d'anthropologie historique, philosophies, histoires et cultures*, 2002.

François F. LAOT, *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*, 2002.

Patrice PELPEL et Vincent TROGER, *Histoire de l'enseignement technique*, 2001.

Ce livre est dédié à la mémoire de Jacky Beillerot
qui a soutenu constamment ce projet.

Cet ouvrage a d'abord été une note de synthèse rédigée en vue de soutenir une habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. La soutenance eut lieu dans l'amphithéâtre Émile-Durkheim de l'université Paris V René-Descartes le 21 décembre 2002. L'introducteur était Claude Lelièvre, professeur en histoire de l'éducation à l'université René-Descartes (Paris V), le président du jury Émile Poulat (École des hautes études en sciences sociales), les membres du jury, Claude Carpentier (université de Picardie Jules-Verne), Jacques Girault (université de Paris XIII), Jean Houssaye (université de Rouen), André Robert (université de Lyon II).

Le texte est publié intégralement, seules quelques données bibliographiques ont été actualisées.

Tous mes remerciements aux collègues du CURSEP avec qui j'ai eu plaisir à travailler.

Tous mes remerciements également à Nicole Debureaux, à Boris Jakubowski ainsi qu'à François Dumont pour la mise en pages.

Préface

L'exercice du mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches est un exercice très particulier aux règles quelque peu incertaines. La publication de certains de ces mémoires, lorsqu'ils ont été jugés réussis, est donc tout à fait opportune et précieuse.

L'une des organisations possibles du mémoire d'habilitation est de retracer rétrospectivement et réflexivement un itinéraire de recherche. Cet itinéraire peut s'appréhender à deux niveaux : celui des circonstances empiriques qui font que le parcours du chercheur est toujours influencé par les hasards des rencontres et des situations que l'on peut assumer rétrospectivement dans une « biographie » plus ou moins (re) construite ; ou celui de la cohérence épistémologique supposée, et réfléchi après coup, d'une recherche et d'une pensée en construction.

C'est ce niveau qui a été privilégié par Bruno Poucet, et l'on ne devrait pas s'en étonner puisqu'il a été professeur de philosophie, ce qui amène à être généralement à l'aise dans l'attitude réflexive épistémologique, voire dans le « surplombant ». Le sel de l'affaire est que, précisément, l'activité de chercheur de Bruno Poucet commence par une étude historique de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire (public et privé).

Bruno Poucet a choisi de décrire les résultats successifs de son itinéraire de recherche en prenant de la distance par moments et en introduisant de temps en temps une réflexion d'ordre plus épistémologique plus réfléchi et plus développée.

Il a donc préféré se centrer sur les contenus des recherches à travers leurs résultats, tout en accompagnant ces résultats de recherche d'un souci épistémologique qui se donne à voir de temps à autre et lui permet d'élaborer, chemin faisant, une réflexion de chercheur sur l'activité de recherche. Ce type de mémoire d'habilitation est tout à fait recevable et il a été très bien reçu.

Bruno Poucet a procédé dans ses recherches à une double investigation : la première porte sur un contenu de l'enseignement, l'enseignement de la philosophie ; la seconde sur l'un des aspects majeurs de l'organisation scolaire en France, l'enseignement privé. Deux axes sous-tendent donc le mémoire d'habilitation : celui de l'histoire d'une discipline scolaire et celui de l'histoire de l'enseignement privé ; étant entendu que l'attention portée au privé était déjà présente lors de l'investigation initiale, puisque l'une des originalités du travail de recherche de Bruno Poucet sur l'enseignement de la philosophie portait précisément sur ce qui se passait aussi dans le privé (en se demandant

notamment si l'enseignement de la philosophie dans le privé était un simple « double » de ce qu'il était dans le public, ou s'il avait un caractère « propre »).

Bruno Poucet a commencé par relever avec succès le défi lancé par Jean-Louis Fabiani qui affirmait qu'« une histoire de l'enseignement de la philosophie ne peut, en réalité, qu'être philosophique : elle ne peut être ni historique ni sociologique ». Il s'est donc intéressé de très près à la fois aux structures et aux contenus d'enseignement, mais aussi aux activités pédagogiques, aux pratiques quotidiennes des classes.

Bruno Poucet a pu ainsi mettre en évidence que l'évolution de cette discipline tenait somme toute à des raisons assez peu philosophiques, qu'il s'agisse de ses finalités, de son ordonnancement et de ses programmes, de ses exercices privilégiés (la rédaction d'abord, la dissertation ensuite) ou de ses pratiques pédagogiques (prescrites ou effectives). Il a continué ensuite ce travail de thèse — après une soutenance brillante — en appréhendant cette discipline scolaire dans un changement de perspective très sensible, où les déterminants de l'école sont désormais considérés en pleine clarté conceptuelle comme très importants voire fondamentaux.

Par ailleurs, Bruno Poucet qui avait été amené, au cours de son travail de thèse, à mettre en évidence le rôle des professeurs de philosophie de Paris dans l'émergence, sous le Second Empire, de la dissertation comme exercice privilégié de la classe de philosophie, reprend — à nouveaux frais — cette direction de recherche en se focalisant notamment sur l'un de ces professeurs (au rôle éminent en la matière) : Charles Bénard. Les résultats de cette étude se révèlent tout à fait passionnants, et aboutissent même à la parution d'un livre édité en 1999 par Hatier (*De l'enseignement de la philosophie ; Charles Bénard, philosophe et pédagogue*). Comme quoi la focalisation sur les acteurs, voire un acteur éminent, peut être déterminante pour mettre en cause une vision « anhistorique » de l'enseignement de la philosophie dans son exercice jugé canonique : la dissertation.

Pour qui professe, comme Bruno Poucet dans le mémoire d'habilitation lui-même, que le rôle de l'historien est de débloquent le présent de son passé, grâce à la connaissance du passé, ce n'est pas rien à l'évidence. Mais la réflexion sur les acteurs, ou à partir des acteurs, va se poursuivre sur un terrain déjà entrevu dans la thèse, celui de l'enseignement privé. Mais dans un décalage qui est aussi en un certain sens une continuité.

Bruno Poucet reprend en effet à son compte l'idée (empruntée à Émile Poulat) que le catholicisme doit être compris comme une culture et non seulement comme une religion, qu'il est composite (enchevêtrant

croyances et pratiques culturelles) et qu'il peut irriguer les pratiques quotidiennes, y compris et surtout à l'école. Et Bruno Poucet peut mener alors ses recherches dans ce domaine à partir de quelques interrogations majeures : si le catholicisme a su élaborer une culture à l'école, est-il encore en mesure de le faire ? Peut-on, ou non, repérer des éléments de différenciation dans la pratique pédagogique, un « caractère propre » (qui décidément, se révèle comme un — sinon *le* — foyer en profondeur de ses interrogations) ?

Bruno Poucet est alors amené à privilégier l'étude de ceux qui ont pour tâche essentielle de faire exister l'enseignement privé, à savoir les enseignants et leurs syndicats. Trois directions concomitantes sont désormais empruntées : une approche d'ensemble du syndicalisme dans l'enseignement privé ; une étude monographique de grande ampleur de la première des organisations de l'enseignement privé et de ses militants (la FEP-CFDT) ; une analyse de l'identité professionnelle des enseignants du privé.

Il convient ici de noter que ce champ d'investigation était resté jusqu'alors en dehors de toute recherche d'ampleur. Il lui a donc fallu à la fois inventer le questionnement, la méthode de travail et même en quelque sorte les archives.

L'une des difficultés majeures en la matière, pour l'historien sérieux, est que les structures syndicales n'ont guère la culture de l'archive. Ce n'est en effet que depuis une vingtaine d'années seulement que des centres privés ou publics se sont intéressés à la sauvegarde de ce patrimoine documentaire et ont constitué des fonds désormais accessibles et exploitables par les chercheurs.

Il a donc été absolument nécessaire à Bruno Poucet — nouvelle initiation et nouvelle ascèse — de procéder lui-même à une collecte documentaire complémentaire auprès d'un certain nombre d'anciens responsables et d'organiser un début de collectes d'archives orales pouvant compléter la documentation écrite afin de permettre au moins *a minima* ce qui est l'une des bases du travail de l'historien : diversifier ses sources et les croiser afin de pouvoir mettre à l'épreuve leur pertinence.

Pour qui vient de la philosophie (à l'instar de Bruno Poucet) où la pratique dominante est la glose d'un corpus de textes canoniques de philosophes établis, on voit le changement de pratiques requis et la véritable mutation qui doit être opérée. Et Bruno Poucet est devenu un travailleur de fond (d'archives) inlassable, transformé en profondeur par son travail de recherche et son itinéraire même. Belle leçon ! Il excelle désormais dans l'« invention » des archives et même leur ordonnancement, qui sont loin d'être négligeables pour la recherche historique et pour qui prétend encadrer la recherche. Et ce n'est pas sans raison qu'il fait réfé-

rence, dans son mémoire d'habilitation, pour se caractériser *in fine*, au titre du beau livre d'Arlette Farge : « Le goût de l'archive ».

On remarquera enfin que ce texte d'habilitation est d'une grande qualité de construction et d'écriture, sans fioritures inutiles ou considérations superfétatoires. Si l'on suit Jean-Claude Kaufmann qui, en conclusion de « L'entretien compréhensif », soutient que la manière d'écrire, plus qu'elle ne constitue un enrobage ou un enveloppement, participe de la recherche elle-même, et contribue au mode de construction de l'objet, alors la facture de ce texte est en harmonie profonde avec le type de mémoire d'habilitation retenu et constitue un exemple, sinon un modèle de ce qui peut et doit être fait. Et, à l'évidence, un encouragement à sa lecture.

Claude Lelièvre,
professeur d'histoire de l'éducation à Paris V

LIMINAIRE

De l'enseignement de la philosophie à l'histoire de l'éducation

Avoir commencé une recherche en philosophie¹, avoir enseigné pendant vingt ans au lycée cette discipline ne conduit pas nécessairement à l'histoire de l'éducation. Et pourtant, c'est bien un tel itinéraire que je m'appête à retracer ici.

Ce fut d'abord, de 1976 à 1997, vingt ans d'enseignement de la philosophie au lycée, dans toutes les sections terminales et quelques années en classes préparatoires aux Hautes études commerciales. Il va de soi que les questions sur la pratique même de l'enseignement ont été nombreuses à une époque où enseigner cette discipline commençait à ne plus aller de soi. On passait d'un enseignement réservé *quasi* exclusivement aux sections d'enseignement général des lycées, à une dissémination de l'enseignement de la philosophie dans l'ensemble des sections de terminale. J'ai ainsi eu, à mon corps défendant, car l'absence de préparation était totale, à inaugurer les premiers enseignements de philosophie dans une section du baccalauréat technologique industriel (F3 à l'époque). Le succès ne fut pas nécessairement au rendez-vous, mais cette nécessité, imposée par l'administration, invitait à une solide réflexion sur le sens et le devenir de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire.

Néanmoins, les stages de formation permanente permettaient à la fois de réfléchir sur les principaux concepts utilisés (argument, notion, concept), d'avoir des éléments d'information historique sur la discipline, de la replacer dans son contexte, de l'intégrer à une réflexion plus générale sur l'école. Chargé progressivement de travailler à ces questions avec d'autres collègues, au sein d'un groupe d'enseignants de philosophie de mon académie, je fus conduit à travailler dans deux directions : d'une part à engager une réflexion sur l'histoire de la discipline, d'autre part à approfondir une réflexion plus théorique sur la philosophie elle-même.

1 Sous forme d'un mémoire de maîtrise consacré à l'analyse de l'œuvre de Feuerbach et d'un diplôme d'études approfondies consacré à l'épistémologie des sciences.

Mais ce n'était encore qu'une réflexion sur une pratique, au mieux de la recherche-action. La reprise d'études en sciences de l'éducation, à l'université de Picardie Jules-Verne, puis à l'université René-Descartes, me permit d'entrer progressivement dans l'univers de la recherche. Cela se fit en articulant, dans un premier temps, réflexion sur une pratique professionnelle et découverte d'une discipline nouvelle, l'histoire de l'éducation.

Formation à la recherche

Peu d'historiens de l'éducation appartenant aux sciences de l'éducation ont été eux-mêmes d'abord historiens. La plupart d'entre eux viennent d'autres disciplines — ainsi, ils ont été professeurs de philosophie, d'éducation physique et sportive, voire professeurs des écoles. Toutefois, on peut comprendre qu'un nombre non négligeable de chercheurs ait une formation philosophique préalable : compte tenu de la tradition de l'enseignement de la philosophie à l'Université en France, l'histoire de la philosophie est largement dominante. Elle peut aider à comprendre la genèse des idées et leur contenu conceptuel : cela n'est pas sans intérêt dans le domaine des idées pédagogiques. L'enseignement de la philosophie morale et politique occupe également une place non négligeable : cela n'est pas sans intérêt pour penser les structures institutionnelles, la question du pouvoir — l'histoire des institutions scolaires y trouve ainsi matière à réflexion. L'épistémologie des sciences est devenue, à la suite des travaux de Bachelard, Canguilhem, Popper et bien d'autres, un solide terrain d'investigation qui n'est pas sans offrir un cadre théorique intéressant l'historien de l'éducation qui entend allier connaissance des structures institutionnelles et contenu d'enseignement.

Par ailleurs, le mémoire² issu de ma première recherche, en philosophie, se voulait d'emblée, comme je l'écrivais à l'époque dans l'introduction, « travail d'historien qui voudrait désengager l'œuvre de Feuerbach des préoccupations actuelles pour la regarder suivre son propre dynamisme interne ». Rétrospectivement, il y avait, certes, beaucoup de « bricolage intellectuel³ » dans ce travail qui prenait appui à la fois sur les travaux de Ferdinand Alquié (Descartes était une fois encore au programme de l'agrégation), sur les interrogations althussériennes concernant les appareils idéologiques d'État et sur l'analyse du religieux mené par Bergson et dont Madeleine Madaule était l'une des spécialistes.

2 Bruno Poucet, « Le concept de religion dans l'œuvre de Feuerbach », sous la direction de Madeleine Madaule et Dominique Lecourt, Amiens, Université de Picardie, 1975, ronéoté, 103 p.

3 Selon le mot de Claude Lévi-Strauss dans *La Pensée Sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 26-33.

Ce fut, avant tout, un travail d'érudition : les traductions (à l'exception de celles déjà citées) étaient anciennes et inexactes, les commentateurs étaient peu nombreux. Bref, ce fut une excellente initiation au travail de recherche : lecture de textes en allemand, découverte du contexte historique de la Prusse du début du XIX^e siècle, découverte du milieu universitaire allemand, mise au jour des rapports de pouvoir, mise en perspective historique, mise en évidence des contradictions internes à l'œuvre de Feuerbach, à partir d'une lecture minutieuse de celle-ci. Il s'agissait, en définitive, d'un travail d'histoire, sous les allures d'un discours philosophique : c'était l'homme et sa pensée aux prises avec les structures matérielles et intellectuelles de son temps.

Pratique d'enseignement et début de recherche philosophique ont été le socle fondateur, le terreau nourricier qui, ensuite, ont conditionné mes premiers travaux. Toutefois, qu'on ne s'y trompe pas : il n'est pas ici d'abord question du récit de vie d'un chercheur. L'un des objectifs avérés de la note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches est de montrer que l'on se reconnaît dans une communauté intellectuelle et que l'on est, par exemple, capable de définir une synthèse de ses propres travaux⁴. C'est cet aspect que je voudrais, au vu des travaux de recherche déjà effectués, désormais, essentiellement expliciter.

Arrière-fond théorique

Appartenir à la cité des savants, selon la belle expression de Gaston Bachelard, c'est accepter de rompre épistémologiquement avec nombre d'évidences. La première d'entre elles, en histoire, est de croire qu'il y a une méthode *a priori* qu'il conviendrait simplement d'appliquer. La seconde est de croire que le chercheur n'a pas de théorie et avance au gré du hasard ou des circonstances que les événements lui imposent. Entre ces deux obstacles qui forment une aporie, se construit peu à peu le discours historique.

En France, l'histoire de l'éducation est écrite de trois manières différentes : par des historiens pour qui, à l'exception des membres du service d'histoire de l'éducation de l'INRP, c'est rarement la préoccupation dominante, mais une préoccupation parmi d'autres investigations ; par des enseignants de sciences de l'éducation dont certains, auxquels j'appartiens, en font leur spécialité exclusive ; par des érudits, responsables de musée d'éducation, administrateurs de l'Éducation nationale,

4 André Robert, *Actions et décisions dans l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 1999 ; Hervé Terral, *Les Idéaux pédagogiques et l'institution scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2001 ; Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), Michel Develay, Thèse et HDR, «Recommandations de la commission de la 70^e section du CNU», avril 2002.

« historiens du dimanche » selon le mot de Philippe Ariès, amateurs avertis qui procèdent, parfois, à la célébration de la mémoire de l'école. On le voit, l'historien de l'éducation doit éviter la dilution dans le grand tout de l'histoire sociale, politique ou culturelle, ou l'enfermement dans la mémoire vive.

Par ailleurs, l'historien de l'Éducation, qui s'intéresse au temps présent et au moins à l'histoire contemporaine, doit faire face à des enjeux considérables de mémoire et d'histoire. Pris entre les usagers du système scolaire qui voudraient parfois faire de lui un auxiliaire d'une mémoire nostalgique et les administrateurs qui ne seraient pas mécontents de voir leurs choix de politique scolaire confortés, la voie est donc étroite : il doit se tenir sans cesse sur une ligne de crête qui lui permette à la fois d'aider à comprendre et en même temps de garder la distance nécessaire pour tenter une compréhension la plus rationnelle et la plus objective possible du passé. Cette objectivité ne peut être placée que sous le contrôle d'autrui⁵.

L'époque des grands systèmes est révolue ; pour autant ce n'est ni le pragmatisme ni le hasard qui préside à la recherche en histoire de l'Éducation. L'histoire s'appuie sur des concepts⁶. Elle les emprunte à d'autres disciplines, à la philosophie par exemple. Bachelard, Canguilhem Foucault et Ricœur, chacun à leur mesure, ont été des références théoriques fondamentales dans ma démarche de recherche.

Le premier, par les notions, aujourd'hui familières, d'obstacle et de rupture épistémologique⁷, apporte ce qui constitue un soubassement essentiel : le refus de tout enfermement dans l'apparence, dans la fausse évidence y compris d'un rationalisme qui oublierait trop facilement la dimension de l'imaginaire. Le second permet de penser ce qu'est une norme⁸, — notion particulièrement féconde en matière de contenu d'enseignement — et invite ainsi à montrer comment le système éducatif sous toutes ses formes est créateur de normes, que celles-ci ne sont donc pas simple importation de l'extérieur. Foucault, par sa théorie du pouvoir⁹, invite à rechercher les micropouvoirs diffus dans l'appareil éducatif, suggère de repérer les acteurs dans leur diversité et leurs interactions. Paul Ricœur, enfin, permet de bien distinguer l'histoire de la mémoire et

5 Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 7^e éd. 1970 (1^e éd. 1938), p. 241.

6 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, coll. « Points-Histoire », 1996, p. 137-138.

7 Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, op. cit. ; *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 12^e éd. 1973 (1^e éd. 1934).

8 Georges Canguilhem, *Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF, 3^e éd. 1975 (1^e éd. 1966).

9 Michel Foucault, *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, NRF, 1975.

de ne pas s'enfermer dans la seconde, au détriment de la première¹⁰. Mais, que l'on ne s'y trompe pas : il s'agit d'influence diffuse, de soubassement ou de terreau intellectuel, et non de chercher à illustrer, par exemple, par une étude de l'enseignement de la philosophie, la justesse de telle ou telle théorie. On ne retrouvera donc pas, dans la suite de ce propos, une théorisation à partir des travaux indiqués, mais on les aura toujours présents à l'esprit, comme une pensée de derrière, selon le mot de Pascal.

La communauté des historiens

Faire de l'histoire de l'éducation, c'est s'inscrire inévitablement dans la communauté des historiens. Certes, beaucoup ont joué un rôle de premier plan dans la constitution de mon substrat intellectuel ; toutefois deux d'entre eux ont été l'objet d'une rencontre particulière. Il s'agit d'Antoine Prost et de Claude Lelièvre.

Le premier, en histoire contemporaine, est le rénovateur incontestable de la discipline dans les années soixante-dix. La dette est immense pour toute une génération d'historiens dans laquelle je m'inscris, après bien d'autres. Il suffit pour en prendre conscience de comparer deux « histoires » de l'éducation parues à deux ans d'intervalle. Toutes deux vont jusqu'aux plus contemporains des événements. La première est due à la plume de Félix Ponteil¹¹. Histoire intéressante au demeurant, mais qui reste prisonnière d'une problématique traditionnelle : histoire institutionnelle procédant à l'analyse des textes de lois et des décisions de l'autorité centrale, histoire ordonnée autour de la querelle public-privé. La seconde est celle d'Antoine Prost¹² : il avoue sa témérité parce qu'il rompt avec des décennies d'histoire traditionnelle et prétend avoir « cherché à saisir, dans son ensemble, l'histoire du système éducatif. » Il a donc étendu ses investigations à des domaines mal connus : parmi ceux-ci, la vie quotidienne de la classe. Par là même, il ouvrait la voie à de multiples recherches et replaçait la question du privé dans l'économie générale du système éducatif.

Le second, en sciences de l'éducation, a incontestablement réveillé les études d'histoire de l'éducation que l'on avait tendance à réduire à l'aventure des idées pédagogiques, faisant de l'histoire une manière de sous-produit de la philosophie ou de la sociologie, à destination des

10 Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, Paris, éditions du Seuil, 1955 ; *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, éditions du Seuil, 2000.

11 Félix Ponteil, *Histoire de l'enseignement en France, Les grandes étapes, 1789-1964*, Paris, Sirey, 1966.

12 Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

écoles normales. Or, il inscrit directement son propos¹³ à un tournant de l'histoire des institutions scolaires : il ne s'agit pas, pour lui, d'apporter réellement des connaissances nouvelles, mais de procéder à une mise en perspective historique du rapport de l'État à l'école. Or, ce rapport est historiquement daté et susceptible de profondes modifications : on passe ainsi insensiblement, avec le processus de décentralisation commencé dans les années 1982, à un transfert des responsabilités éducatives de l'État aux différentes collectivités territoriales et aux établissements eux-mêmes qui voient reconnue une place qu'ils n'avaient pas. On comprend ainsi que le débat public/privé n'occupe plus non plus la même place que dans le livre de Félix Ponteil.

Aussi l'histoire de l'éducation, quel que soit son lieu de production, m'apparaissait alors comme un vaste ensemble spatio-temporel : rien de ce qui est de l'ordre éducatif ne lui échappe. Elle n'est pas limitée dans le temps¹⁴ : elle n'est pas limitée à l'histoire des institutions scolaires ou des idées éducatives, mais elle s'intéresse aussi aux contenus d'enseignement (histoire des disciplines scolaires) ou aux débats qui traversent le siècle (laïcité, question scolaire, problème des inégalités devant l'accès à l'école) ; elle n'est pas limitée à l'école (car on peut aussi bien étudier l'histoire de l'éducation familiale que celle de l'éducation permanente ou de l'autoformation). L'histoire de l'éducation permet ainsi de remettre en perspective le rôle joué par l'école aujourd'hui, d'en relativiser l'importance. Elle n'a plus rien à voir avec les discours d'autojustification de l'école ou des histoires d'établissement, tels qu'on les rédigeait au XIX^e siècle. Elle n'est pas non plus une entreprise de dénigrement systématique de l'école : elle permet d'en mieux comprendre la place, d'en montrer les évolutions, de souligner les ruptures, de mettre en évidence les réformes.

Quel objet d'investigation ?

Faire l'histoire du système éducatif en France dans sa double dimension publique et privée, tel a été mon propos. Comprendre à la fois les politiques menées, les institutions, leur emprise et les contenus diffusés, telle a été mon ambition. Bref, faire une histoire de l'Éducation qui ne soit pas amputée de l'une de ses dimensions. Une double investigation a donc été menée : la première porte sur un contenu d'enseignement —

13 Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990.

14 La grande histoire de l'Éducation et de l'enseignement est un modèle du genre et reste un monument inégalé de l'école historiographique française en matière d'histoire de l'éducation. Elle explore deux mille cinq cents ans d'histoire de l'éducation en France en ne se limitant jamais, même pour les périodes les plus reculées, à l'histoire institutionnelle, Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Paris, 4 t., Librairie générale de France, 1981.