

TENDANCES ACTUELLES EN HISTOIRE DE L'EDUCATION*

Maurice De Vroede

Permettez-moi de commencer mon exposé par deux remarques.

1. Mes connaissances n'étant pas tellement vastes que je sois à même de donner un aperçu qui englobe tous les pays, je me bornerai surtout à ceux dont la production dans le domaine qui nous intéresse est la plus importante, à savoir l'Allemagne fédérale, l'Angleterre, les Etats-Unis et la France. Dans ces pays, nous pouvons en même temps constater le plus clairement les nouvelles tendances pour lesquelles je demande votre attention.

2. Il se pose une question de terminologie. Il n'y a pas de terme qui couvre indiscutablement les deux secteurs qu'en généralisant on peut distinguer dans la discipline que nous traitons. Il y a d'une part la théorie pédagogique et d'autre part la pratique dans ses formes diverses. Vu cette distinction, j'emploierai d'un côté le terme "histoire de la pédagogie" pour désigner le courant qui s'occupe de l'évolution des théories pédagogiques et de l'autre côté le terme "histoire de l'éducation" pour l'évolution de la pratique éducative. Il est évident que, dans la réalité quotidienne, la théorie et la pratique sont liées entre elles. Toutefois, pour la clarté d'un exposé qui a pour objet les nouvelles tendances qui se manifestent dans l'historiographie pédagogique dans son ensemble, la distinction entre "histoire de la pédagogie" et "histoire de l'éducation" s'impose.

Mon exposé sera divisé en quatre parties. Je parlerai d'abord de l'histoire de la pédagogie. Ensuite de l'histoire de l'éducation vieux style. En troisième lieu des nouvelles tendances qui se manifestent depuis les années soixante. Ceci sera la partie principale de ma conférence. Je terminerai par quelques remarques sur l'utilité de la recherche historique dans les sciences de l'éducation.

* Texte d'une conférence donnée aux III Jornades d'història de l'educació als països catalans, à Gerona, le 1er décembre 1979.

I L'histoire de la pédagogie

L'histoire de la pédagogie se livre à des études sur la pensée de théoréticiens, qualifiés souvent de grands pédagogues. C'est ce que les Allemands appellent la "Geistesgeschichte". Les idées de ces penseurs sont exposées dans un ordre chronologique, allant de l'Antiquité jusqu'aux temps modernes ou limité à des périodes plus restreintes. Souvent, de tels livres me semblent ne pas mériter la qualification d'ouvrage historique, parce qu'ils ne permettent pas de suivre une évolution. C'est un genre de travaux qui remonte bien loin, et cela se comprend. En effet, au cours du 19e siècle, la pédagogie a pris racine au sein des facultés de philosophie. Elle s'est développée comme science philosophique et normative, et dans ce contexte un rôle important fut attribué à l'étude des systèmes philosophiques et pédagogiques du passé. Remarquons d'ailleurs qu'une telle histoire de la pédagogie rencontrait des besoins concrets qui se manifestaient dans la formation des professeurs et des instituteurs ou dans la préparation à des examens, comme ceux qui étaient organisés pour les candidats-inspecteurs scolaires. Il fallait que les pédagogues fussent initiés dans les principes de l'éducation, et où chercher ces principes si ce n'est chez les théoréticiens?

On peut dire que, à la fin du 19e et au début du 20e siècle, le succès d'une telle histoire de la pédagogie fut international. Prenons deux exemples. En Angleterre, l'ouvrage de R.R. Rusk, Doctrines of the Great Educators (1.918), a connu la célébrité, de même que ceux de J.W. Adamson, entre autres Pioneers of Modern Education 1.600-1.700 (1.921). En Belgique, l'Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours et exposé critique des principaux systèmes d'éducation, de H. Wilmer, paru en 1.883, fut suivi d'une série d'ouvrages du même genre (1).

Constatons d'autre part qu'aujourd'hui cette histoire de la pédagogie se maintient toujours. En Angleterre, la formation des enseignants dans les nouveaux instituts créés depuis 1.945, garantit un marché pour ce genre de

1) Cf. R.L. PLANCKE, De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliographie (Antwerpen, 1950. Rijksuniversiteit te Gent, Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen, Bijdragen tot de paedagogiek, n° 2) pp. 35-42.

travaux et explique l'influence que les anciens modèles ont gardée (2). En Belgique, dans les instituts pédagogiques universitaires et dans les écoles normales, de tels manuels sont encore en usage. Mais prenons d'autres exemples. En Italie (3), au début du 20e siècle, sous l'influence du néo-idéalisme, la pédagogie avait été absorbée par la philosophie, ce qui fait que l'histoire de la pédagogie était principalement l'histoire des idées philosophiques. Un exemple typique nous est donné par l'ouvrage de Giovanni Gentile, Sommario di Pedagogia come scienza filosofica (1.913-1.914). Par après, et certainement depuis 1.945, l'autonomie de la pédagogie a été accentuée de plus en plus, mais cela n'empêche pas que les maisons d'édition continuent à publier une masse imposante d'études sur des théoréticiens ou des théories pédagogiques, de même que des aperçus généraux allant de l'Antiquité jusqu'à nous jours, tandis que les auteurs d'histoire de la philosophie ajoutent à leurs ouvrages des chapitres sur l'histoire de la pédagogie. Notons que, depuis 1.945, dans les universités italiennes, le nombre de chaires de pédagogie s'est accru de 5 à environ 70, et que la connaissance des systèmes pédagogiques est toujours de rigueur lors des nombreux concours qui donnent accès à la profession enseignante. En Pologne, l'histoire de la pédagogie, nettement distinguée de l'histoire de l'éducation, s'est fortement développée après la deuxième guerre mondiale. On peut s'en rendre compte en parcourant, par exemple, la liste des publications de la section d'histoire des sciences, de l'éducation et de la technique de l'Académie polonaise des Sciences, groupées dans diverses séries comme "Bibliothèque des classiques pédagogiques", "Sources pour l'histoire de la pédagogie" et autres (4). En Allemagne fédérale, la "Geistesgeschichte" domine toujours. Elle a d'ailleurs produit des ouvrages remarquables, comme celui de Théodore Ballauff, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung (5). En France, l'histoire de la pédagogie représente plutôt un courant secondaire,

-
- 2) J. LYNCH, Die Geschichte der pädagogischer Historiographie in Grossbritannien: Ein Kurzer historischer Abriss, in: M. HEINEMANN (ed.), Die historische Pädagogik in Europa und den USA (Stuttgart, 1979. Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 3.1.) pp. 90-91 et 93-94.
- 3) Cf. G.F. d'ARCAIS (trad. W. Böhm), Die Entwicklung der Pädagogik und ihrer Historiographie in Italien, in: M. HEINEMANN (ed.), o.c., pp. 119-133.
- 4) Cf. S. WOLOSZYN, Die pädagogische Historiographie in Vilkspolen, in: M. HEINEMANN (ed.), o.c., pp. 222-223.
- 5) 3 vol., Freiburg-München, 1.969-1.973.

quoiqu'on puisse signaler des publications comme celle de Jean Château, Les grands pédagogues (6), ou l'histoire de la pédagogie (7) qui forme le second volume du Traité des sciences pédagogiques sous la direction de Maurice Debesse et Gaston Mialaret (8).

II Histoire de l'éducation, vieux style

L'histoire de l'éducation remonte, elle aussi, au siècle dernier. Son domaine n'est pas l'évolution des idées, mais celle de la pratique. De quelle pratique, toutefois? En réalité, l'histoire de l'éducation s'est limitée surtout à l'histoire de l'enseignement et encore plus spécifiquement à l'histoire scolaire.

Quels différents genres peut-on retrouver dans ce dernier secteur?

1. Des études consacrées à des établissements scolaires, pris individuellement: une université, un collège, une école normale, un lycée, un pensionnat, etc.
2. Des biographies, retraçant la vie et l'oeuvre de fondateurs, administrateurs ou directeurs d'écoles, de professeurs, d'instituteurs, d'inspecteurs et autres.
3. Des monographies consacrées à certains mouvements ou associations qui ont influencé l'enseignement. Notons à ce propos le nombre impressionnant d'études sur les congrégations ou ordres enseignants, leur fondateurs ou fondatrices, leurs membres éminents, les divers aspects de leur activité.
4. Des études sur l'évolution de certains types d'école ou de certains niveaux d'enseignement, comme, par exemple, les "grammar schools" en Angleterre ou l'école maternelle en Hongrie. De telles études ont été entreprises à l'échelon national ou régional.

6) Paris, 1966³.

7) Par J. Assa, A. Clausse, M. Debesse, A. León, G. Snyders et J. Vial.

8) Paris, 1971.

5. Des monographies qui donnent un aperçu de l'évolution des institutions scolaires ou d'un certain secteur d'enseignement dans une commune ou une région, ou même sur le plan national, au cours d'une période plus ou moins longue.
6. Des contributions à l'histoire des méthodes d'enseignement, de la didactique, du matériel scolaire.

Il me semble superflu de donner des exemples de ces divers genres. Relevons au contraire quelques reproches qu'on a pu formuler à l'adresse de cette histoire scolaire à l'ancienne mode.

Les ouvrages de ce genre ont souvent été publiés pour commémorer certains événements, comme la fondation d'une école, dont il convenait de célébrer l'anniversaire. Dans beaucoup de cas ils ne dépassent pas le niveau d'écrits d'occasion. Les biographies, plus d'une fois, semblent être plutôt des actes de piété que des contributions critiques. Elles appartiennent à ce que Kant a appelé l'histoire monumentale, qui nous demande du respect ou de l'admiration pour les grands hommes. Par rapport aux congrégations enseignantes, il n'est même pas rare de rencontrer des travaux qui sont plutôt de l'hagiographie que de l'histoire. En général, les monographies sur des institutions scolaires se limitent strictement à leur sujet, sans le placer dans un contexte plus vaste. Plus d'une fois, les auteurs ne situent même pas l'évolution scolaire locale ou régionale dans celle des structures nationales. Ils donnent un exposé chronologique purement descriptif. L'interprétation des faits laisse à désirer, parce que l'enseignement n'est guère mis en rapport avec les aspects démographiques, économiques, sociaux et culturels de la société dans laquelle il se situe.

Souvent aussi l'histoire de l'enseignement a été, d'autre part, inspirée par l'actualité politique. Cela est particulièrement clair dans des pays où les relations entre l'Eglise et l'Etat se sont détériorées et où des conflits sociaux et politiques se sont engagés autour de l'école. En France, par exemple, la discussion sur le monopole de l'Etat s'est intensifiée depuis la fondation de l'Université sous Napoléon, tandis qu'écoles libres et écoles officielles se livraient une concurrence de plus en plus vive. Les différents régimes politiques ont suivi des politiques scolaires nettement opposées. Sous la Troisième République, de grandes réformes ont été introduites: modernisa-

tion de l'enseignement supérieur, fondation de nombreuses écoles techniques supérieures, introduction de l'obligation scolaire, etc. Ce grand mouvement de réforme scolaire a donné naissance à un grand nombre d'études qui apportaient des références historiques, dans le but de mettre au clair la légitimation des réformes, et qui essayaient en même temps d'en éclaircir les conséquences sociales possibles. Ces recherches historiques, qui étaient autant de contributions au débat autour de questions d'actualité, ne furent point réservées aux historiens de métier. Elles furent plutôt menées par des non-spécialistes: philosophes (F. Buisson, L. Liard), sociologues (E. Durkheim), administrateurs (O. Gréard, L. Maggiolo) et autres. Elles appartiennent à ce qui, par après, a été nommé l'histoire sociale, traitant de thèmes comme la place de l'école parmi les institutions sociales, la fonction de l'école publique par rapport aux différentes couches sociales, l'influence de l'instruction élémentaire, etc. De telles études, datant de la fin du 19e et du début du 20e siècle, sont à la base d'une tradition qui continue aujourd'hui à inspirer un grand nombre de chercheurs (9).

En Belgique, les guerres scolaires et la question linguistique ont fait paraître certains travaux qui poursuivent plutôt un but politique et ne résistent donc guère à la critique historique. Notons toutefois que certains historiciens, comme par exemple Mgr. Aloïs Simon, ont publié des études très valables (10). Les questions d'enseignement y sont traitées en rapport avec l'évolution idéologique et politique.

Il ne faut guère démontrer que l'histoire de l'éducation, vieux style, fleurit toujours. J'ai, par exemple, été frappé, ces derniers jours, en lisant un aperçu de la recherche pédagogique historique en Autriche, qui nous

9) Cf. V. KARADY, *Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich (Ein Ueberblick)*, in: M. HEINEMANN, *o.c.*, pp. 62-64.

10) A. SIMON, *Le Cardinal Sterckx et son temps (1.792-1.867)* (2 vol., Wetteren, 1950); ID., *La liberté d'enseignement en Belgique. Essai historique* (Liège, 1951); ID., *Problèmes et réalisations scolaires en Belgique*, in: *Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays* (Bruxelles, 1964. Bibliothèque de l'Institut belge de science politique, n.s., 5) pp. 71-137.

apprend que les "Festschriften", publiés à l'occasion d'anniversaires, occupent une place importante dans la production globale, qui, du reste n'a pas grande envergure (11). Mais dans d'autres pays aussi, des exemples pullulent. Il n'est pas rare de trouver des publications qui donnent beaucoup d'information sur les autorités scolaires, le personnel, le nombre d'élèves, le contenu et les méthodes de l'enseignement, mais qui laissent dans l'ombre les bases et les effets sociaux de cet enseignement, par exemple, ses liens avec l'évolution de l'analphabétisme.

III. Nouvelles approches en histoire de l'éducation

Au cours des vingt dernières années, un nouveau courant se dessine. C'est l'histoire sociale de l'éducation qui est en vogue aux Etats-Unis, en Angleterre, en France, et qui pénètre aussi en Allemagne. Aux Etats-Unis, la "Social History of Education" est stimulée par l'"History of Education Society", renouvelée au cours des années soixante, qui publie la revue History of Education Quarterly, par la division F de l'"American Educational Research Association" et par une section de l'"American Historical Association". En Angleterre, la "History of Education Society", fondée en 1.967, exerce beaucoup d'influence. Depuis 1.968, elle publie un Bulletin, et, depuis 1.972, aussi une revue, History of Education. En Allemagne fédérale, le groupe de travail "Ecole et société au 19e siècle" opère depuis 1.964 au sein de la fondation Fritz Thyssen; il prend soin de la série "Etudes sur l'évolution de la société et de l'enseignement au 19e siècle". Le nouveau courant se fait remarquer également dans la Commission d'histoire de la Société allemande des sciences de l'éducation, qui date de 1.970 et qui publie, entre autres, les IZEBF (Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung). Je reviendrai tout de suite sur ce qui s'est passé en France.

Tâchons d'abord de mettre en lumière les caractéristiques de ce nouveau courant. Il m'est d'ailleurs impossible d'en donner une idée très détaillée ou d'insister sur les différents facteurs qui, dans les pays respectifs, ont influencé le phénomène dans des mesures diverses. Je ne pourrai donner

11) H. ENGELBRECHT, Die Österreichische pädagogische Historiographie im 20. Jahrhundert, in: M. HEINEMANN (ed.), o.c., pp. 207-210.

tout au plus qu'un aperçu général, précédé de quelques exemples concrets.

Aux Etats-Unis (12), après la deuxième guerre mondiale, la discussion sur la place et la valeur de la recherche historique par rapport à l'éducation a pris de l'ampleur. L'histoire de la pédagogie et de l'éducation y avait une longue tradition, mais elle était le domaine presque exclusif d'hommes de science attachés aux "Schools of Education" ou aux "Teacher's Colleges". Au cours des années cinquante, les historiens de métier commençaient à s'intéresser de plus près à ce domaine et lançaient des critiques à l'adresse des pédagogues. Ils critiquaient l'ancienne histoire de la pédagogie, présente aux Etats-Unis comme partout ailleurs au début de ce siècle. Ils critiquaient également l'ancienne histoire de l'éducation qui était accusée de ne présenter qu'une série de "Acts and facts". Mais ils prenaient également position contre les "social reconstructionists" et les historiens soi-disant "progressistes", qui, au cours des années trente et quarante, s'étaient mis à l'ouvrage afin de rendre l'histoire de l'éducation plus fonctionnelle, c'est-à-dire plus orientée vers la pratique éducative contemporaine et contribuant à la transformation de la société; l'étude de l'histoire devait contribuer à la solution des problèmes pédagogiques du présent; elle devait donc s'orienter vers l'étude de la dimension historique de ces problèmes.

La nouvelle génération, au contraire, ne visait pas la reconstruction de la société, mais voulait faire de l'histoire, et plus précisément une histoire sociale de l'éducation. Elle tendait à développer cette discipline dans le cadre général des sciences humaines, plutôt que de témoigner d'un souci professionnel par rapport à la formation des enseignants. Elle reprochait à ses prédécesseurs d'avoir traité l'éducation comme un fait isolé, au lieu de la situer dans son contexte et, ce faisant, d'avoir manqué le but que tout historien doit s'assigner: l'explication des phénomènes.

Le manifeste de cette nouvelle pléiade fut le petit livre de Bernard Bailyn, historien de Harvard, Education in the Forming of American Society. Needs and Opportunities for Study, paru en 1960. Bailyn insista sur le fait qu'à

12) Cf. S. COHEN, The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past, in: Harvard Educational Review, XLVI (1976), pp. 298-330.

côté de l'éducation intentionnelle (ou formelle), il y a aussi l'éducation fonctionnelle (ou informelle) et qu'il est donc injustifié de réduire l'action pédagogique aux activités scolaires. Dans l'éducation, l'école ne remplit qu'un rôle limité. Agissent également: la famille, l'Eglise, les associations et d'autres facteurs de l'environnement. Selon la formule de Bailyn, souvent citée, il faut considérer l'éducation comme le processus intégral par lequel une culture se transmet d'une génération à l'autre. Il s'ensuit que le phénomène éducatif doit être étudié dans ses rapports intimes avec "le reste de la société". Une historiographie pédagogique qui omet cela, est vicieuse; elle ne contribue guère à mettre en évidence ce que l'éducation signifie pour l'évolution de la société sous ses divers aspects.

Depuis lors, la nouvelle histoire de l'éducation, soutenue par les révisionnistes, a conduit de nombreux historiens américains à des recherches sur ce terrain. D'après l'aperçu le plus récent, peu de secteurs de l'histoire sociale ou culturelle se sont développés aussi vite que celui-là. Ce phénomène représente un enrichissement sans précédent de l'historiographie pédagogique (13).

En Grande-Bretagne, depuis les années soixante, des conceptions analogues à celles des révisionnistes américains, se sont frayé un chemin. Ainsi, l'histoire de l'éducation est considérée comme l'étude des voies et des manières par lesquelles les masses du peuple ont été influencées dans leur vie. Il s'agit d'une histoire sociale qui s'intéresse aussi bien à l'éducation informelle qu'à l'éducation formelle. Ses adhérents se rangent à l'opinion que l'éducation se fait pour la plus grande partie en dehors de l'école et que la société y exerce une influence plus grande que les théories pédagogiques. Ils croient donc qu'il y a lieu d'axer la recherche sur les larges courants qui ont agi sur le plus grand nombre des membres de la société. Ils ne bannissent point les théories, mais ils prennent soin de les confronter à la réalité, une réalité qu'ils veulent saisir dans ses multiples interactions.

13) Id., p. 325.

Permettez-moi de citer l'introduction de l'ouvrage de Brian Simon, The two Nations and the Educational Structure, le premier de trois volumes qui jusqu'ici n'ont pas été égalés:

"Histories of education are often mainly concerned with the organisation of schools and colleges and the ideas of reformers, and as such, addressed to educationists rather than the ordinary reader. But, looked at more generally, the history of education is full of incident and interest, touching on all sides of life, on the outlook and interests of all classes of society. It is to draw attention to those aspects which are often neglected, and in attempt to relate the ideas of reformers and the changes introduced to contemporary social and political conflicts, that this book has been written" (14).

Pour l'Allemagne fédérale, je me bornerai à un seul exemple. C'est un compte-rendu paru en 1.977 dans une livraison supplémentaire de l'éminente revue Zeitschrift für Pädagogik, compte-rendu d'un livre sur l'enseignement en Allemagne du Nord-Ouest vers le milieu du 19e siècle. Son auteur y est critiqué parce qu'il n'a pas essayé de rapprocher l'enseignement de la situation économique et sociale (15). Une telle critique me paraît révélatrice. Il ne semble pourtant pas que l'histoire sociale de l'éducation soit déjà devenue la tendance dominante, mais elle continue à gagner du terrain.

Qu'est-ce qui ressort des exemples donnés en ce qui concerne le caractère des nouvelles tendances? Disons provisoirement que la nouvelle histoire de l'éducation veille à établir le lien entre les phénomènes éducatifs d'une part et la société d'autre part. Cela reste à préciser. Avant de le faire, je voudrais attirer votre attention sur quelques facteurs qui ont influencé le développement du nouveau courant. En généralisant, on peut les ramener à deux: d'un côté la soi-disant socialisation de l'historiographie, de l'autre côté l'orientation vers l'histoire des sciences sociales, notamment de la sociologie.

14) B. SIMON, The two Nations and the Educational Structure 1.780-1.870 (London, 1.974) p. 13.

15) Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft (1.977), pp. 347-348.

L'essor qu'a pris l'histoire appelée "sociale", est généralement connu. Elle consacre plus d'attention à des facteurs comme les masses, la pauvreté et la criminalité, les structures sociales, les rapports de classes et de pouvoir, les mentalités, les niveaux de culture, la vie populaire, etc. En laissant de côté les problèmes de méthodologie, je constate simplement que cette ouverture au secteur social - et aux sciences sociales - a amené ce qu'on pourrait nommer la découverte de l'éducation et de l'enseignement comme phénomènes sociaux. En France, sous l'influence de l'école des Annales, l'histoire sociale est parvenue à dominer la recherche historique, mais jusque vers les années soixante, elle s'est orientée principalement vers l'étude de des rapports de classes et des structures économiques. Par après, l'histoire de l'enseignement est devenue un de ses secteurs principaux. Elle se trouve, en effet, sur la croisée de différents autres secteurs. Dans l'histoire économique, le système scolaire se présente comme une forme d'investissement organisée socialement, dont il est possible d'évaluer les coûts et les profits. Pour l'histoire sociale dans son sens réel - j'entends l'histoire des groupes, couches et classes qui constituent la structure de la société -, il s'agit de mettre au clair les valeurs sur lesquelles reposent les structures scolaires et le contenu de l'enseignement donné, le degré de participation des différents groupes et la portée sociale de l'enseignement reçu. Cela est requis également pour l'histoire des mentalités (16).

En second lieu, il faut souligner la tournure qu'a prise la sociologie, et plus spécialement la sociologie de l'enseignement. Depuis la fin du 19^e siècle, l'importance de la sociologie parmi les sciences humaines, s'est accrue progressivement. Si, dans sa phase initiale, la sociologie n'a pas procédé d'une manière non-historique, par après elle a plutôt négligé la dimension historique. Il est d'autant plus frappant que, depuis les années soixante, elle a redécouvert le passé. On en trouve une belle illustration dans le "reader" très connu, édité par P.W. Musgrave, Sociology, History and Education (17). Il apparaît que l'utilisation des sources historiques, la recherche historique entreprise par des sociologues, ont donné naissance à ce qui

16) V. KARADY, Das Studium, in M. HEINEMANN (ed.), o.c. p. 67

17) London, 1970.

est appelé ou bien la sociologie historique ou bien l'histoire sociologique. Remarquons qu'en France, depuis les années soixante, la sociologie de l'enseignement s'est développée fortement. P. Bourdieu, J.C. Passeron et d'autres nous présentent l'enseignement comme un sous-système social qui contribue à la reproduction des rapports de classes et d'une méritocratie. Cela explique qu'un intérêt intense se porte aux processus de sélection sociale des élèves et des étudiants - qui reçoit un certain enseignement? - à la relation entre l'origine sociale et les résultats scolaires, à l'importance de l'enseignement pour la mobilité sociale, etc. (18).

On peut conclure que des objets de recherche passent de la sociologie vers l'histoire, et vice-versa. Pour les historiens de nouveaux problèmes se posent, tandis que pour les sociologues l'approche historique ouvre des horizons plus larges. La convergence des deux courants a stimulé les nouvelles tendances dans l'histoire de l'éducation.

Si nous voulons concrétiser le caractère de cette histoire sociale, nous pouvons, en synthétisant, relever deux grands domaines de recherches: 1° enseignement et économie; 2° école et société. Le premier est resté moins développé que le second. Il va de soi que la recherche y est orientée tout aussi bien vers l'importance de l'économie pour l'évolution de l'enseignement que vers celle de l'enseignement pour l'économie. Dans le second, il s'agit des corrélations entre des changements parallèles dans l'école et dans la société, corrélations dont on essaie de comprendre le caractère afin de déterminer la dépendance mutuelle. En effet, l'enseignement n'est pas seulement un produit des forces sociales, mais aussi un moyen de réaliser des objectifs sociaux.

Il va de soi que la recherche dans ces domaines devra partir de questions adéquates, en formulant des hypothèses sur le rapport entre des faits scolaires et des phénomènes économiques ou sociaux. Cela peut se faire dans des directions différentes. Les titres de quelques publications récentes montrent que non seulement l'attention s'est portée sur de nouveaux sujets,

18) Cf. V. KARADY, *Das Studium*, in: M. HEINEMANN, *o.c.*, pp. 69-77.

mais aussi que d'anciens sujets peuvent être repris sous un angle nouveau (19). Mais peut-être l'orientation de la recherche en histoire sociale de l'éducation deviendra-t-elle plus claire, en donnant une idée plus précise des genres de questions qu'on se pose. Par exemple, en ce qui concerne les fonctions de l'enseignement.

En ce qui concerne l'enseignement technique, on partira de l'hypothèse que c'est précisément dans ce secteur que la préparation professionnelle, la fonction de qualification sociale domine, qu'on trouve une réponse directe aux besoins professionnels. Toutefois, cette hypothèse est-elle valable pour tous les types d'enseignement technique? Il y a lieu de distinguer les secteurs agricoles, industriels et commerciaux, dans lesquels différentes formes d'enseignement se sont développées à des niveaux distincts. Qui a organisé ces écoles, et pourquoi? A quel public se sont-elles adressées? Quelle population ont-elles atteinte? Qu'ont-elles offert à leurs élèves? A quoi les ont-elles amenés?.

19) Pour la France: L. BOLTANSKI, Prime éducation et morale de classe (Paris-La Haye, 1.969); G. DEFRANCE, Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique 1.760-1.870, in: Actes de la recherche en sciences sociales, n° 6 (1.976) pp. 22-46; P. GERBOD, La condition universitaire en France au XIXe siècle. Etude d'un groupe socio-professionnel. Professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1.842 à 1.880 (Paris, 1.965); C. GRIGNON, L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie, in: Actes de la recherche en sciences sociales, n° 1 (1.975) pp. 75-97; V. KARADY, Normaliens et autres enseignants à la Belle Epoque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle, in: Revue française de sociologie, XIII (1.972), pp. 35-58.

Pour l'Allemagne: A. LIPSMEIER, Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluss der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen (Wiesbaden, 1.971); P. LUNDGREEN, Techniker in Preussen während der frühen Industrialisierung. Ausbildung und Berufsfeld einer entstehenden sozialen Gruppe (Berlin, 1.973); H. TITZE, Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus (Frankfurt, 1.973); J. ZINNECKER, Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen (Weinheim-Basel, 1.973).

En ce qui concerne l'enseignement moyen (secondaire), on partira d'un phénomène bien connu: cet enseignement prenait soin d'une formation générale, non utilitaire; la suprématie des études classiques traditionnelles y était incontestable. Toutefois, l'on peut se demander sur quelles bases reposait cette suprématie. Dans quel contexte social faut-il la situer et quels en étaient les effets sur les structures sociales, les programmes, les horaires et les méthodes. d'une part, sur les rapports sociaux, d'autre part. Est-il vrai d'ailleurs que l'enseignement moyen n'a guère pris soin d'une formation professionnelle? Ne faut-il pas distinguer les divers niveaux et sections? Les humanités classiques préparaient aux études supérieures, qui pour la plupart donnaient accès aux professions libérales. Les humanités modernes et l'enseignement moyen du degré inférieur remplissaient un rôle qualificatif en des fonctions publiques et des cadres supérieures, moyens et inférieurs dans le commerce, l'industrie et la finance. Alors, de fait, quelles sections ont attiré le plus grand nombre d'élèves et quels genres d'élèves se sont présentés dans ces sections respectives? A quels groupes sociaux appartenaient-ils? La bourgeoisie industrielle a bien pu se plaindre du manque d'utilité pratique des études latines, mais les a-t-elle peut-être préférées pour ses propres enfants?

Quant à l'enseignement populaire, quelles fonctions lui a-t-on assignées? L'école primaire devait-elle servir surtout d'instrument de socialisation? Si oui, pourquoi et quelles en ont été les conséquences au point de vue du rapport entre les valeurs et les connaissances qu'elle devait transmettre? Mais cette école, a-t-elle eu également une fonction plus spécifique, qualitative? Si ces fonctions se sont développées, en quel rapport est-ce avec l'évolution économique et sociale? Des questions analogues surgissent au sujet des écoles d'adultes.

En choisissant de tels thèmes, on reste encore sur un plan assez général. Mais on peut mettre à l'ordre du jour des sujets plus spécifiques, en considérant le contenu des matières programmées dans les différents types d'école. Ce contenu sera étudié dans le large contexte social. Prenons par exemple l'enseignement du dessin à l'école populaire. Quel a été son caractère? A-t-il poursuivi un but éducatif, didactique ou social? Était-il donné en fonction de l'éducation esthétique, ou comme un élément d'éducation intégrale, ou plutôt en vue de l'habileté professionnelle? S'il y a lieu de constater des changements dans la fonction de cet enseignement, sous l'influence de quels phénomènes sociaux se sont-ils produits?

Prenons un deuxième exemple: le cours d'histoire dans l'enseignement moyen. Fut-il introduit dans le programme comme une branche subalterne, contribuant simplement à l'étude des auteurs classiques? Ou devait-il servir l'éducation civique? Quelle importance cet enseignement a-t-il pu avoir en rapport avec le nationalisme?

Une autre série de questions concerne l'école et sa population. De quels facteurs celle-ci dépend-elle? Dans quelles couches sociales une certaine école, ou un certain type d'école, recrute-t-elle ses élèves? Quel est le degré d'instruction atteint par les populations respectives d'élèves? Quel est l'enseignement parcouru par les différents groupes sociaux? Que représente pour eux l'enseignement reçu? Que signifie cet enseignement en rapport avec la place qu'on occupe dans la vie professionnelle et ses exigences? Est-ce que d'autres facteurs, comme l'expérience du métier ou les relations, y revêtent plus d'importance, ou moins?

Avec des questions analogues on peut s'orienter vers les différents groupes sociaux. Les ouvriers, par exemple, que représente pour eux l'enseignement qu'ils ont reçu, ou qu'ils n'ont pas reçu? Les conditions de travail dans les entreprises ont-elles évolué de telle façon qu'au point de vue de leur instruction de nouveaux besoins se sont manifestés? L'enseignement est-il devenu un moyen de promotion sociale? Si oui, est-ce le cas pour des ouvriers individuels ou pour la classe ouvrière? Et cette promotion, dans quelle génération se fait-elle? Les autres groupes sociaux, comment ont-ils regardé l'enseignement sous cet aspect? Quant et pourquoi ont-ils reconnu la légitimité de l'ascension sociale par les études? Si ce phénomène a eu lieu, quelles en ont été les conséquences, par exemple en ce qui concerne la création de nouvelles écoles?

Il va de soi que d'autres exemples pourraient être donnés. Mais concluons en disant qu'au fond il s'agit toujours de l'étude, dans l'une ou l'autre direction, des multiples relations entre l'éducation et la société.

IV. Remarques finales

Aux Etats-Unis, les progrès de l'historiographie pédagogique depuis les années soixante sont surtout l'oeuvre d'historiens et non de pédagogues. De nombreux historiens américains exploitent ce qu'ils considèrent comme les merveilleuses possibilités, offertes à la recherche en histoire de l'éducation. En France, la situation est analogue. A côté d'historiens, on y trouve des sociologues. En Allemagne fédérale et en Angleterre, de même qu'en Belgique et aux Pays-Bas ou en Pologne, des historiens et des pédagogues participent à la discussion au sein des associations nationales et ont leur part dans la production scientifique.

Il me semble qu'on peut se réjouir du fait que des historiens de formation, et de format, s'occupent de plus en plus de l'histoire de l'éducation. Leur apport rehausse la valeur scientifique de la discipline. Il contribue à en élargir l'horizon. L'histoire sociale de l'éducation, en se plaçant dans un cadre très large, tend à être tout autre chose que ce qu'une approche assez étroite des faits scolaires a généralement produit. Notons aussi que la production scientifique augmente au cours des années. Dans certains pays c'est une véritable éclosion.

Tout cela n'empêche pas qu'il y a lieu encore de se poser quelques questions. Il a été dit, il y a longtemps, qu'un historien et un pédagogue s'opposent nettement dans leur manière de considérer les choses ainsi que dans leur champ d'intérêt. L'historien s'intéresserait plutôt aux choses du passé et ne s'occuperait guère du présent, tandis que le pédagogue se tournerait vers le présent et le futur et ne retiendrait du passé que ce qui est encore vivant, ou bien pour le conserver ou bien pour le changer (20). Je ne crois pas tellement à une telle opposition. Le souci profond des historiens, s'ils ne s'en tiennent pas à l'histoire anecdotique ou ne procèdent point à la manière des antiquaires, n'est-il pas de saisir le présent? Et, ce faisant, ne pensent-ils pas aussi au futur? Néanmoins, on peut se demander si les nouvelles tendances en histoire de l'éducation changeront beaucoup à une situation qui est bien claire dans beaucoup de pays: je veux di

20) S. WOLOSZYN, Die pädagogische Historiographie in Volkspolen, in: M. HEINEMANN (ed.), o.c., p. 224.

re que, malgré les progrès de la production scientifique, la valeur accordée à la discipline dans le cadre des sciences de l'éducation, demeure controversée, tandis que la place que lui accordent les programmes des facultés de lettres, des instituts pédagogiques ou des écoles normales ne tend guère à s'élargir. Sans doute, il y aura pour cela de nombreuses raisons. Mais un des facteurs qui entrent en ligne, ne serait-il pas que les pédagogues préfèrent toujours la pédagogie à l'histoire? Quand celle-ci revêt-elle pour eux de l'importance? Lorsqu'elle rend utilisable l'expérience du passé, lorsqu'elle aide à trouver une solution à des problèmes actuels. L'histoire sociale de l'éducation le fait-elle? Cela est douteux dans plus d'un cas, tandis que pour d'autres on répondra carrément par la négative. Cette histoire de l'éducation, à l'opposé de l'histoire de la pédagogie, n'aiderait-elle pas plutôt à enrichir l'histoire sociale que les sciences de l'éducation?

Cela m'amène à une dernière réflexion: l'histoire de l'éducation doit-elle être considérée comme une discipline académique plutôt indépendante, ou faut-il, au contraire, accentuer sa serviabilité dans le cadre de la formation des pédagogues et des enseignants? Eventuellement, dans quelle mesure peut-on combiner ces deux tendances? C'est un problème complexe. Personnellement, je pense que la recherche ne doit pas s'inspirer uniquement des problèmes actuels dont les pédagogues s'occupent et sur lesquels ils aimeraient bien avoir une vue aussi complète que possible. Mais je pense aussi qu'une recherche qui se désintéresse de ces problèmes continuera à avoir des difficultés pour se faire valoir dans un milieu où, pourtant, elle peut fournir un travail fécond.