

LA PROFESSION ENSEIGNANTE, ENTRE HISTOIRE ET MÉMOIRE

Une enquête chez les maîtres en formation

Si l'historiographie de leur discipline fait régulièrement l'objet d'attention de la part des historiens de l'éducation, ce n'est pas le cas de la réception de l'histoire qu'ils écrivent et de ses usages sociaux. La diffusion des travaux et le lectorat de l'histoire de l'éducation peuvent fournir quelques indicateurs en ce sens, mais qui ne permettent guère de juger de la façon dont les faits, notions ou idées présentés dans ces travaux, font l'objet d'une véritable dissémination dans le public ¹.

Une fraction de ce public est particulièrement intéressante à analyser, et nous retiendra ici : les professeurs des écoles en cours de formation ou en stage dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Lorsqu'elle s'est créée, au XIX^e siècle, l'histoire de l'éducation s'est en effet adressée d'une façon privilégiée aux maîtres et aux futurs maîtres, à la culture professionnelle desquels elle entendait contribuer d'une façon significative. Le grand nombre d'articles historiques contenus dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson ², la place de l'histoire de la pédagogie dans le programme des écoles normales ³, l'encouragement adressé aux normaliens et aux instituteurs à se livrer eux-mêmes à des recherches historiques ⁴, témoignent suffisamment de ce souci de construire une mémoire collective du corps des instituteurs. Cette mémoire collective reposait notamment sur la conscience des progrès obtenus dans le combat séculaire mené par l'institution scolaire contre l'ignorance, l'absentéisme, l'obscurantisme, et contre la misère matérielle et morale des enseignants eux-mêmes. À cette fin, les exigences professionnelles des historiens (respect de la « méthode » historique, travail sur archives) allaient de pair avec la volonté, plus ou moins clairement affichée, de faire sens pour les maîtres eux-mêmes, notamment en leur proposant modèles et contre-modèles ayant jalonné cette longue marche de l'instruction vers le progrès.

Depuis leur création, en 1990 ⁵, la place de l'histoire de l'éducation dans les IUFM est aléatoire. Les programmes prescrivent la « connaissance du système éducatif », incluant éventuellement un aperçu historique. Pratiquement, l'histoire de l'éducation peut faire l'objet de quelques cours spécifiques, être évoquée incidemment dans le cadre des formations disciplinaires, ou bien n'être jamais abordée en tant que telle. On formulera cependant deux hypothèses. L'une est que, quelle que soit l'importance des cours spécifiquement dispensés,

des bribes d'informations ou des notions, même rudimentaires, d'histoire de l'éducation sont nécessairement parvenues aux étudiants au cours de leur scolarité et de leurs études antérieures, qu'elles leur aient été apportées par l'histoire générale, ou d'autres disciplines sociales et humaines intégrant une dimension historique (littérature, philosophie et sociologie notamment), à quoi s'ajoute la culture personnelle des intéressés, au gré de leurs lectures et de leur fréquentation des médias. L'autre est qu'aucun groupe professionnel ne peut se passer d'une mémoire collective. Faute de disposer des informations nécessaires, on les invente ; mais toute profession se forme, au moins, la représentation, plus ou moins partagée par chacun de ses membres, de son passé proche ou lointain ⁶.

Une enquête en IUFM

C'est dans cette perspective que nous avons enquêté sur ce que pouvaient être aujourd'hui les représentations de l'histoire de leur profession chez un groupe de soixante professeurs des écoles stagiaires d'un IUFM de province ⁷. Plus précisément, on les a interrogés sur l'idée qu'ils se faisaient du maître d'école à la fin de l'Ancien Régime, en répondant, en un quart d'heure et en une page maximum, à la question suivante « Quelle représentation avez-vous, ou que savez-vous, de la condition des maîtres d'école à la fin de l'Ancien Régime : formation, compétences, pratiques pédagogiques, revenus et considération sociale... ? ». La question posée sollicitait délibérément les réponses dans un double sens : celui de l'information et des connaissances historiques, d'une part, celui des images et des représentations, d'autre part. Il s'agissait de ne pas mettre les étudiants dans une situation d'examen ou de test, mais de les encourager à livrer un avis ou des impressions, sans être paralysés par la crainte de commettre erreurs et bévues ⁸.

L'esprit de l'enquête a bien été perçu par les stagiaires, qui n'ont pas hésité à fréquemment relativiser leurs réponses par des formules dubitatives du genre « Il me semble que... », « Je pense que... », par l'emploi récurrent de l'auxiliaire « devoir » (« ses revenus devaient être faibles... ») ou par l'idée que ce qu'ils affirment constitue une conséquence seulement logique, ou plausible, de ce qu'ils croient savoir par ailleurs. Quant à la quantité des informations ou impressions ainsi livrées, elle n'est pas négligeable : la longueur moyenne des réponses est de dix lignes, le plus souvent rédigées dans un style télégraphique assez dense ; chacun des aspects de la question posée se voit ainsi renseigné d'une façon suffisamment significative pour qu'apparaisse le portrait, assez complet, que proposent les maîtres en formation de ceux qui les ont précédés dans leurs fonctions, il y a deux siècles.

D'où viennent les idées historiques ?

Quoiqu'ils se destinent au professorat des écoles, les stagiaires interrogés ont derrière eux des cursus universitaires qui en font une population relativement hétérogène. Leur âge est assez élevé. Une majorité d'entre eux (63 %) ont obtenu leur baccalauréat entre 1993 et 1996, l'âge modal de cette majorité étant donc, en juin 2001, de 24 à 25 ans. Mais 20 % l'ont obtenu plus tôt encore, entre 1990 et 1993, et 17 % entre 1982 et 1989. Non comprise la période d'exercice professionnel qu'ont déjà connue les plus âgés d'entre eux, ils ont donc en moyenne derrière eux près de sept années de formation universitaire, les deux dernières dans l'IUFM même, les précédentes en université⁹.

Leurs cursus universitaires sont très variés. 60 % des étudiants ont obtenu leur baccalauréat dans une section scientifique (S, C ou D), 17 % dans une section littéraire (L ou A), 23 % dans une section économique et sociale (B, ES, E). Tous ont obtenu une licence, 3,9 ans en moyenne après le baccalauréat, dans des disciplines scientifiques (biologie ou géologie : 11 ; mathématiques : 7 ; physique ou chimie : 7) ; littéraires (histoire ou géographie : 8 ; lettres : 7 ; langues : 6), en sciences de l'éducation (4), gestion (3), etc. Enfin, plus du tiers (22) ont obtenu une maîtrise, cinq ans en moyenne après le baccalauréat, dont 10 dans des disciplines scientifiques, 6 littéraires, 3 en sciences politiques ou gestion, 2 en sciences de l'éducation. Ainsi, la formation historique reçue à l'université par les enquêtés a été très inégale : maximale dans le cas des licenciés d'histoire, minimale dans celui des licenciés en sciences exactes, intermédiaire dans celui des licenciés de lettres (*via* l'histoire littéraire) ou de sciences de l'éducation.

Les facteurs d'homogénéisation de la culture historique des futurs professeurs ne sont cependant pas négligeables. Les principaux résident dans la formation historique reçue au lycée, à peu près identique dans les sections scientifiques et littéraires¹⁰ ; dans l'historicisme, souvent subliminal, mais très prégnant, des articles consacrés à l'éducation et à l'actualité éducative dans la presse d'information, générale ou spécialisée¹¹ ; enfin, dans l'approche historique que peut adopter, marginalement, la formation générale ou pratique reçue à l'IUFM même¹². Et en définitive, les réponses sont caractérisées par une homogénéité que la seule prise en compte des cursus universitaires antérieurs n'aurait pu faire imaginer. Quantitativement, rien ne distingue les informations données par les licenciés en sciences exactes ou humaines et sociales : les réponses des premiers comptent 9,7 lignes, celles des seconds 10,2 ; curieusement, la dizaine de licenciés en histoire et en sciences de l'éducation, que l'on aurait pu croire mieux outillés pour répondre, sont un peu moins diserts, avec 9,3 lignes seulement. Qualitativement, les bévues ou anachronismes les plus grossiers se

répartissent équitablement entre scientifiques et littéraires. L'image du maître d'école de l'Ancien Régime, donnée par les réponses à l'enquête, est bien de l'ordre d'une représentation collective, largement partagée.

Formation et compétences du maître d'Ancien Régime

Conformément aux suggestions du questionnaire, une première série de réponses concerne la formation et la compétence des maîtres.

Dans ce domaine, rappelons ce qu'on peut considérer comme la vulgate historique, telle qu'elle apparaît dans les grands manuels les plus utilisés¹³(11). Selon les manuels d'histoire moderne de l'éducation, le régent d'école de l'Ancien Régime se forme le plus généralement sur le tas, sauf s'il appartient à une congrégation enseignante qui possède ses propres centres ou cursus de formation. Ce qui domine est la grande hétérogénéité des compétences, quelques-uns des maîtres – dans les hameaux les plus reculés – sachant tout juste lire et écrire eux-mêmes, d'autres – dans les villages, les bourgs et les villes – maîtrisant l'écriture, l'orthographe et l'arithmétique. Par rapport aux manuels de l'époque moderne, ceux d'histoire contemporaine et de sciences de l'éducation noircissent considérablement le tableau, soulignant l'absence de formation, généralisant l'idée d'incompétence et réduisant souvent les tâches du maître à des fonctions de moralisation, contrôlées par le clergé. Une partie seulement de cette vulgate, dans ses deux variantes, apparaît dans les réponses données : 18 % affirment que les régents d'Ancien Régime se forment sur le terrain, mais 12 % dans des collèges, des universités, voire... des lycées – créés en 1802 – et, surtout, une nette majorité (43 %) pensent qu'ils sont formés par l'Église, quand ils ne sont pas eux-mêmes prêtres, curés, abbés ou moines... On retrouve, dans l'importance de ce dernier chiffre, l'idée que l'enseignement élémentaire n'a jamais pu être que l'émanation d'une institution d'envergure nationale, l'Église ayant été logiquement seule à précéder l'État dans ce rôle ; le contrôle communal sur cet enseignement apparaît, en revanche, dans très peu de réponses. Au total, 75 % des réponses contiennent un jugement quelconque sur la formation des régents, chiffre élevé si l'on songe que cette question est très discrètement abordée par les manuels de référence, aussi bien que par la littérature historique, en général. Premier indice de ce que les étudiants ont une représentation forte et relativement cohérente du maître d'école d'Ancien Régime, qui leur permet d'avancer des jugements estimés plausibles, même en l'absence de connaissances avérées.

La question de la compétence des maîtres ainsi formés attire des réponses qui sont, en première analyse, totalement opposées. On hésite en effet entre deux grandes affirmations :

celle de l'incompétence (qui découle du mode de formation sur le tas) et celle de la compétence (conséquence logique du niveau d'instruction élevé prêté au clergé formateur). Ainsi, tandis qu'une minorité affirme que les maîtres d'école ont une compétence « nulle », « inexistante », « faible », certains sachant « à peine lire », une majorité les voit sachant lire et écrire le latin (cité 10 fois), voire le grec, ayant une « orthographe parfaite », lettrés, familiers des « humanités », ayant « une très grande instruction », etc. Mais cette profonde divergence cache en réalité un consensus quasi parfait. En effet, que les maîtres soient jugés savants ou ignorants, ce qui les caractérise dans tous les cas est leur absence absolue de compétence *pédagogique*. Les compétences qu'on leur reconnaît sont seulement « disciplinaires », elles ne sont « pas forcément adaptées », ce sont « des spécialistes qui n'enseignent que leur savoir ». Leur expérience même (pour ceux qui pensent qu'ils se sont formés sur le tas) compte pour rien : la compétence pédagogique ne peut résulter que d'une formation spécifique et spécialisée. Si elle emprunte des éléments d'information à la vulgate historique, l'idée de la compétence du maître d'Ancien Régime se définit donc essentiellement par antithèse avec les canons de la pédagogie actuelle, qui dévalorise les « savoirs » et les « disciplines » au bénéfice de la « pédagogie » et du « rapport à l'enfant ». C'est ce processus de construction qui lui donne son unité et sa cohérence.

Enseignement et pédagogie

L'enseignement assuré par les maîtres de l'Ancien Régime repose sur des contenus et des méthodes conformes aux compétences qu'on leur prête. S'agissant des matières d'enseignement, la lecture est citée le plus souvent (22 fois), suivie de près par l'écriture (18), le calcul (18), , le catéchisme ou la religion (17) et la morale (7), ce qui reflète d'une façon assez réaliste la vulgate historique, bien étayée dans ce domaine. En revanche, sont citées tout à fait indûment un certain nombre de matières, dans le prolongement de l'image du clerc super-instruit que l'on se fait du maître de l'époque : on le voit donc enseigner le latin (13 fois), les mathématiques (5), le grec (3), l'histoire (2), la géographie (2) ou les sciences (1).

Mais, une fois encore, les divergences concernant les contenus de l'enseignement font place, s'agissant des méthodes, à un consensus écrasant. Sur les conditions d'exercice de l'enseignement, qui n'étaient pas expressément demandées par le questionnaire, les réponses s'accordent à voir des classes surchargées et multiniveaux (16), 6 réponses évoquant en outre le petit nombre d'écoles existantes. Face à ces élèves, la pédagogie mise en œuvre par les maîtres est décrite en termes unanimes : c'est une pédagogie « frontale » (voire : « plus que frontale ») pour reprendre l'expression employée dans la moitié exactement (30) des réponses.

Le sens de ce néologisme, inconnu dans la littérature historique, passée ou actuelle, est renforcé par un arsenal sémantique très riche, qui converge vers l'idée d'un enseignement où le souci et la prise en compte de l'enfant sont totalement absents : cet enseignement est « magistral » (10 occurrences), « transmissif » (6), c'est-à-dire que le maître « transmet les savoirs, les connaissances » (5) ; les élèves sont « pas impliqués » ou « passifs » (11), « tout est apporté par l'enseignant » (3) qui « détient le savoir » (4) ; les apprentissages sont en effet « plus notionnels que méthodologiques » (2) et sont « centrés sur les savoirs disciplinaires » (4) ; cet enseignement est également « peu ou pas différencié » (5), fondé sur le « par cœur » (4), « la recherche des enfants est réduite » (1), « leur réflexion peu sollicitée » (1), car on ne vise « qu'à remplir de savoir le cerveau de l'élève » (1) ; enfin, la discipline fait un large recours aux châtiments corporels (12), elle est « austère » (3), « sévère », « rigide » ou « directive » (3). Bref, comme le résume l'une des réponses, « la pédagogie est plus centrée sur les enseignements que sur les véritables apprenants, ce qui n'a rien à voir avec les pratiques actuelles ».

Cette profusion de jugements étonne l'historien qui s'estime, pour sa part, plutôt mal renseigné sur la pédagogie effectivement mise en œuvre dans les petites écoles de l'Ancien Régime. Dans la vulgate, on considère qu'y domine la pédagogie individuelle, voyant le maître s'adresser successivement à chacun de ses élèves pour le faire lire, réciter, écrire ou compter, suivant son âge et son niveau ¹⁴. Au début du XIX^e siècle, ce mode d'enseignement sera souvent vitupéré comme inefficace, le maître ne pouvant théoriquement consacrer que quelques minutes par jour à chacun de ses élèves, mais on peut difficilement le qualifier de « magistral » ou « indifférencié », donc « frontal », puisqu'il consiste essentiellement dans une succession de relations bilatérales entre le maître et chacun de ses élèves. Ce mode individuel est d'ailleurs concurrencé, au XVIII^e siècle, puis sera remplacé, au XIX^e, par un mode d'enseignement plus franchement magistral, le mode simultané, d'abord mis au point par les frères des Écoles chrétiennes. Il apparaît ainsi que, dans l'esprit des actuels maîtres en formation, s'est produit un télescopage complet entre deux moments pédagogiques : celui de l'Ancien Régime et celui de la III^e République. L'un comme l'autre illustrent à leurs yeux, de la même façon, tout ce à quoi la pédagogie actuellement dominante prétend s'opposer, quand elle revendique, comme une nouveauté radicale, donc comme promesse de succès futurs, de « mettre l'enfant au centre des apprentissages ».

La condition sociale du maître

Le brouillage de l'image du maître de l'Ancien Régime par celui de la III^e République ressort également des jugements portés sur sa condition sociale. Dans ce domaine, la vulgate historique nous dit que les revenus des maîtres étaient très variables, l'accent étant le plus souvent mis sur la faiblesse de leurs ressources ; il en va de même pour la considération dont ils jouissaient, jugée en général médiocre, une qualification courante consistant à les décrire comme des « auxiliaires de curé ». S'agissant des revenus, les opinions des maîtres en formation sont très proches de la vulgate : 69 % de ceux qui s'expriment sur ce sujet les jugent très faibles ou faibles, 6 % seulement les croient élevés ou très élevés. Mais les jugements portés sur la considération dont ils jouissent sont exactement à l'opposé : 11 % des réponses la jugent très faible ou faible, 84 % élevée ou très élevée...

Condition sociale du maître d'Ancien Régime, selon l'enquête

	Revenus	Considération sociale
Nul, très faible	16,1	0
Faible, modeste	51,6	11,1
Moyen	19,3	4,4
Élevé	3,2	53,3
Très élevé	3,2	31,1
Variable	6,4	0
	100 % (N = 31)	100 % (N = 45)

Ainsi, à une très forte majorité, les maîtres actuellement en formation ne considèrent comme aucunement illogique que leurs prédécesseurs de l'Ancien Régime aient pu avoir des revenus très bas, tout en jouissant d'une considération très haute ! On peut voir au moins deux raisons à ce qui constitue une inconséquence de fait. L'une réside dans la persistance d'une espèce d'idéalisme constitutif de l'idéologie enseignante, du moins après que l'État enseignant a eu réussi à inculquer à ses fonctionnaires l'idée qu'instruire et instituer les enfants constituait un métier « pas comme les autres », et une tâche si noble que ceux qui en étaient chargés n'avaient pas besoin de jouir, de surcroît, de l'opulence matérielle. L'autre résulte de la confusion, à nouveau constatée, entre l'Ancien Régime et la III^e République : il est clair que l'on prête au maître de la première période la considération dont jouit celui de la seconde. La confusion peut être patente, lorsqu'on fait du maître de l'Ancien Régime un « référent de la République »... ; mais elle est sous-jacente, lorsqu'on le caractérise comme un « notable », un « référent de la société » ou « du village », « respecté pour son savoir », à

l'instar « du curé et du médecin », ou encore un « représentant de l'État » qui « peut résoudre les problèmes administratifs », etc.

Une chimère pour l'action

Les résultats de cette enquête soulèvent plusieurs questions. On peut d'abord s'interroger sur le degré de représentativité du groupe d'étudiants interrogés. Leurs cursus universitaires n'ont rien d'exceptionnel, et ils n'ont pas bénéficié, à l'IUFM concerné, de cours d'histoire de l'éducation qui aurait pu normaliser leurs réponses ; d'ailleurs, le caractère consensuel de leurs représentations n'exclut pas, sur certains points, des divergences d'information ou d'appréciation considérables. Sous réserve d'enquêtes complémentaires, on peut donc considérer que les résultats de cette investigation exploratoire donnent, des maîtres des siècles passés, une image sans doute assez représentative de ce qu'elle peut être chez les maîtres actuellement en formation.

Ils témoignent d'ailleurs, par eux-mêmes, sur l'alchimie qui peut élaborer la « mémoire collective » d'un groupe professionnel, au sens où l'entendait M. Halbwachs. Celle-ci agglomère des éléments d'information historique divers, les uns pertinents au groupe professionnel et à la période considérés, les autres indûment empruntés à des groupes voisins ou à des périodes autres. Le portrait est étoffé et complété par des traits plus ou moins logiquement déduits des premiers. Mais la cohérence finale de la représentation est praxéologique : elle réside dans la fonction de repoussoir que joue le maître du passé par rapport au bon maître actuel, qui répond, pour la première fois, aux canons de l'excellence pédagogique en corrigeant les lacunes, erreurs et insuffisances de ses prédécesseurs. Cette mémoire est donc un artefact, une chimère pour l'action, dont deux aspects nous semblent devoir être soulignés. Le premier concerne le caractère « disciplinaire » attribué aux « savoirs détenus » par les maîtres, et « transmis » à leurs élèves, pour reprendre le vocabulaire des enquêtés. On trouve clairement ici la projection dans le passé d'un problème en fait très actuel, soulevé par le recrutement et la formation des maîtres dans les IUFM. Ce recrutement s'effectue en effet après obtention d'une licence, voire d'une maîtrise mono-disciplinaires, alors que les maîtres seront appelés à assurer un enseignement polyvalent de niveau élémentaire¹⁵. Le risque existe donc d'une « secondarisation » de l'enseignement primaire, et c'est cette crainte, que les futurs maîtres semblent avoir fait leur, qui nourrit leur représentation du passé : pour une réponse qui note que, sous l'Ancien Régime, « l'enseignement primaire était déjà polyvalent », la majorité des autres lui prêtent nombre de caractéristiques de l'enseignement secondaire, lui-même censé juxtaposer des « savoirs » et

des disciplines, sans aucune prise en charge pédagogique transversale des élèves. C'est la polyvalence qui devient ainsi le défi, totalement inédit, à relever, et non la formation, six ou sept années après le baccalauréat, de maîtres destinés à l'enseignement élémentaire.

La représentation du maître d'Ancien Régime repose aussi sur un télescopage chronologique. Au véritable régent d'école de l'époque, elle emprunte le statut clérical (très fortement exagéré), les faibles revenus, l'enseignement devant des effectifs pléthoriques. Mais elle emprunte aussi, à l'instituteur de la III^e République, le haut niveau de compétence, l'estime sociale, la « pédagogie frontale ». Se trouve tout simplement exclue, dans cette représentation, la perception des évolutions dont l'histoire a pu être le lieu et, notamment, le fait que l'école de la République se soit construite, très largement, contre celle de l'Ancien Régime ; qu'elle ait résulté, concrètement, d'un siècle d'efforts pour mettre au point des programmes et des méthodes permettant de concilier l'apprentissage de savoir-faire (plus que de « savoirs ») de base – lire, écrire, calculer, rédiger – avec des versions élémentaires (transposées ou créées *ad hoc*, comme on voudra) de disciplines savantes (grammaire, histoire, géographie, sciences...). Il y a quelques années, Antoine Prost se demandait « quand l'école de Jules Ferry était morte »¹⁶ et situait cette mort, sociologique et pédagogique, dans les années 1960. Il semble bien qu'aujourd'hui, elle soit morte aussi dans les esprits ; « auxiliaires du curé » et « hussards noirs de la République » sont confondus, chez leurs successeurs, dans un passé également révolu : l'école républicaine a elle-même basculé dans l'Ancien Régime.

On conclura que la « mémoire » des maîtres en formation est loin d'être vide, mais au prix de bricolages qui peuvent interpeller l'historien de l'éducation, autant que les responsables de la formation. Les uns, en les incitant à actualiser la vieille question du devoir social de l'historien, et à s'interroger sur la façon de mieux inclure les futurs maîtres et leurs formateurs parmi les publics auxquels ils s'adressent¹⁷. Les autres, à réfléchir à la place de l'histoire de l'éducation dans les cursus, et à se demander si le déni global du passé doit être considéré comme une composante vraiment utile dans une culture professionnelle enseignante.

Pierre CASPARD

Service d'histoire de l'éducation

INRP / CNRS

¹ Les enquêtes inscrivant ce genre de préoccupations dans leurs perspectives portent surtout sur la jeunesse scolarisée et ses rapports à l'histoire enseignée. L'histoire de l'éducation et ses représentations ne rentrent pas dans le champ de ces investigations. Cf. Nicole Tutiaux-Guyon, Marie-José Mousseau : *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne « Youth and history »*. Paris, INRP, 1998, 174 p.

² Qu'il s'agisse d'articles consacrés à des grands pédagogues depuis l'Antiquité, à des méthodes ou institutions éducatives anciennes, à l'histoire de l'enseignement dans chacun des départements français ou à l'étranger, l'histoire de l'éducation est omniprésente dans ce dictionnaire.

³ Le programme d'études des écoles normales, mis en place en 1881 par les républicains, inclut un enseignement de la philosophie, de l'histoire et de la législation de l'enseignement.

⁴ Par exemple, mesure de l'alphabétisation depuis l'époque moderne (enquête collectivement menée par 16000 instituteurs sous l'impulsion du recteur Louis Moggiolo en 1877), rédaction de monographies d'écoles normales ou d'écoles primaires, notamment à l'occasion d'expositions universelles, dans les années 1880-1890. Cf. la collection de monographies, manuscrites, conservées à la bibliothèque de l'INRP (Paris).

⁵ Sur l'histoire des IUFM depuis leur création, cf. André D. Robert, Hervé Terral : *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000, 161 p.

⁶ Maurice Halbwachs : *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, A. Michel, rééd. 1994.

⁷ Je remercie Agnès Lahalle et Marcel Grandière pour l'aide qu'ils m'ont apportée.

⁸ Ceci repose sur un rapport de confiance au moment de l'enquête, qu'il n'est pas évident de reproduire à l'identique.

⁹ Les caractéristiques de cette population peuvent être comparées à celles de la population globale des IUFM en 1997-98. Cf. A.D. Robert et H. Terral, *op. cit.*, pp. 119-124.

¹⁰ Dans l'ensemble des manuels d'histoire de l'enseignement secondaire, les pages consacrées à l'histoire de l'éducation couvrent 2,5 % du total, ce qui est peu ; l'histoire de l'éducation est, d'une certaine façon, plus présente dans l'enseignement du français, à travers l'étude des auteurs, de la Renaissance et des Lumières notamment, qui ont traité de l'enfant et de son éducation. Cf. Pierre Caspard : « La recherche en histoire de l'éducation française », *Annales de la Société franco-japonaise des sciences de l'éducation*, Tokyo, 1994-95, pp. 96-100. Un exemple de la vision de l'histoire de l'éducation dans un manuel d'enseignement littéraire au lycée est donné par Nathalie Marinier : *De l'éducation. Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*. Paris, GF Flammarion, 2001, 142 p. Coll. « Étonnants classiques ».

¹¹ Les articles ou dossiers consacrés à l'actualité éducative par la presse contiennent parfois des informations historiques explicites, par exemple pour évoquer les antécédents d'un fait éducatif ou rappeler la date et les circonstances de création d'une institution. Mais l'histoire y est beaucoup plus présente encore d'une façon subreptice : qu'on songe aux innombrables propos ou analyses qui débutent par « Aujourd'hui... » ou « Désormais... », usent des adjectifs « nouveau » ou « actuel », sans parler de substantifs plus ouvertement connotés comme « innovation », « réforme » ou « changement ». C'est bien une historiographie subliminale que diffuse ce vocabulaire puisque le passé s'y déduit, en négatif, du présent, voire de l'avenir rêvé.

¹² Les manuels de sociologie, de psychologie, de didactique, etc., à l'usage des étudiants ou des formateurs, contiennent très souvent des pages introductives ou des chapitres historiques. Même quand ils s'appuient sur les meilleurs auteurs de la vulgate historique, ils en distordent presque systématiquement les conclusions, pour adopter une vision « noire » du passé.

¹³ Parmi les manuels et ouvrages de référence les plus représentatifs figurent Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia : *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Sedes, 1976 ; François Furet, Jacques Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vol. ; Jean de Viguerie : *L'institution des enfants. L'éducation en France, XVI^e-XVIII^e siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978 ; Louis-Henri Parias (Dir.) : *Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, 4 vol. ; Bernard Gasperrin : *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France, 1984 ; Antoine Prost : *L'enseignement en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Colin, 1968 ; Maurice Gontard : *La question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*, Toulouse, CRDP, 1975 (2^e éd.) ; Christian Nique : *L'Impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991. On observe que la période la plus récente est peu fertile en ouvrages de synthèse, ce qui, en soi, prête à réflexion. Nous préparons une étude sur l'historiographie du maître d'école de l'Ancien Régime.

¹⁴ En fait, les méthodes d'enseignement sont beaucoup plus variées et complexes (elles peuvent associer les modes individuel, simultané, voire monitorial), mais cette complexité est peu évoquée par la vulgate.

¹⁵ Cf. Anne-Marie Chartier (Dir.) : *La polyvalence des professeurs d'école*. Rapport de recherche (à paraître).

¹⁶ Antoine Prost : « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 25-40-

¹⁷ La situation de la France semble, de ce point de vue, assez particulière. Très rares sont les historiens de l'éducation à s'interroger sur les rapports de leur discipline avec la formation des maîtres. Cf. Marie-Madeleine Compère : *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris-Berne,

INRP et P. Lang, 1995, notamment le chapitre 2 : « L'histoire de l'éducation telle qu'elle s'enseigne », pp. 33-51. À l'étranger, sa place dans la formation suscite davantage de réflexions ; cf., par ex : Kadriya Salimova, Erwin-V. Johanningmeier (Eds) : *Why should we teach history of education ?*, Moscou, 1993 ; Elena Sachkova : « The significance of the history of education : historial and pedagogical research on educational practice and pedagogical theory in Europe and the USA, 1900-1945 », *Vitae scholasticae*, Spring 1992, pp. 31-40 ou Marc Depaepe : « Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, janv. 1998, pp. 3-18.