
L'histoire de l'éducation : rôle, place et méthodes. Introduction

Yves Verneuil



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/9180>

DOI : 10.4000/12jki

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Yves Verneuil, « L'histoire de l'éducation : rôle, place et méthodes. Introduction », *Tréma* [En ligne], 61 | 2024, mis en ligne le 23 octobre 2024, consulté le 15 octobre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/9180> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12jki>

Ce document a été généré automatiquement le 15 octobre 2025.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'histoire de l'éducation : rôle, place et méthodes. Introduction

Yves Verneuil

Une position carrefour

- 1 L'histoire de l'éducation occupe une position carrefour, à la croisée de l'histoire sociale, de l'histoire culturelle, de l'histoire politique, sans parler d'autres domaines, tels que l'histoire des sciences et des techniques, l'histoire religieuse, voire l'histoire des relations internationales, avec la question des transferts culturels. Dès 1948, Henri-Irénée Marrou avait signalé au regard des historiens l'importance des questions d'éducation, dans lesquelles il voyait « un résumé et une condensation de la vie, de la civilisation, d'une société » (Marrou, 1948, p. 17). Jean-Noël Luc souligne que l'histoire de l'éducation ouvre à l'historien les voies de l'imaginaire d'une époque ; elle contribue à la connaissance des mentalités et des modèles culturels qui les imprègnent : « c'est ce rapport étroit entre l'éducation et l'homme, qui met en évidence la validité et la permanence de la question "histoire de l'éducation" appliquée à toute structure sociale organisée, tant il est vrai que chaque société secrète une forme d'éducation indispensable à sa reproduction » (Luc, 1981, p. 20).
- 2 De fait, l'histoire de l'éducation s'intéresse à tous les types d'éducation : éducation à l'école, mais aussi éducation dans les lieux de formation des adultes, dans la famille, dans les groupes de jeunesse, et plus largement dans l'espace social. Mais dans une société de plus en plus scolarisée, il n'est pas étonnant que l'école ait été d'emblée un élément central des études relatives à l'éducation. D'un certain point de vue, par son titre même, une publication récente concernant les « Refus et refusés de l'école » (Cahon & Michel, 2020) atteste en creux de cette centralité. Lorsque, à la fin du XIXe siècle, a été fondée en France, assise sur des chaires de faculté, une science de l'éducation, c'est vers l'école et le système scolaire que sont tournées recherches et publications (Gautherin, 2002).

- 3 Cette centralité de l'École dans les premières recherches en science de l'éducation porte assurément la marque d'une société, marquée par l'industrialisation (ce que l'on appelait naguère la « Révolution industrielle »), dans laquelle l'héritage foncier perd relativement de sa valeur au profit des diplômés. Toutefois, elle est aussi le résultat de la finalité attribuée par le pouvoir politique au développement de la science de l'éducation : mettre en valeur l'œuvre scolaire républicaine scolaire, en témoignant du bien-fondé de la volonté réformatrice des hommes politiques et administrateurs républicains face à la sclérose supposée de l'enseignement congréganiste. Dans ce contexte, l'histoire de l'éducation est mise à contribution, comme en témoigne l'ouvrage d'Henri Marion, premier titulaire d'une chaire de science de l'éducation, intitulé *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870* (1889).
- 4 Cependant le développement de l'histoire de l'éducation n'a pas commencé avec l'institution de la science de l'éducation. Dans la mesure où l'histoire a été et est souvent conçue comme devant donner un sens au présent, ce développement est antérieur à l'arrivée au pouvoir des républicains. Comme le note Paul Gerbod, l'essor des études historiques sur l'éducation, et notamment sur l'école, a été lié à la volonté de justifier un point de vue, sinon une cause. Ainsi, dans un contexte où de nombreux ouvrages s'interrogeaient sur la portée de la coupure révolutionnaire, le recteur Augustin Théry, par ailleurs auteur en 1857 du premier ouvrage faisant apparaître dans son titre la mention « Histoire de l'éducation » (Théry, 1857), a-t-il cherché à souligner, dans son *Histoire de l'éducation en France depuis le cinquième siècle jusqu'à nos jours*, l'apport de l'« élément chrétien à l'éducation » pour promouvoir une continuité par-delà la coupure révolutionnaire : « L'esprit chrétien est essentiellement compatible avec toute idée libérale. [...] Ceux qui n'en conviennent pas prennent des incidents historiques pour le fond même de l'histoire » (Théry, 1858, p. VII). Contre les anticléricaux, il s'agit de montrer qu'un accord de l'Église et de l'État est possible et même nécessaire dans l'œuvre d'éducation. De fait, la « guerre scolaire » ayant opposé en France l'Église et l'État a longtemps donné une tournure apologétique aux écrits d'histoire de l'éducation, les républicains glorifiant le rôle des Lumières et de la Révolution ainsi que l'œuvre de la Troisième République, comme si rien n'avait été fait sous l'Ancien Régime, tandis qu'une contre-tradition catholique, tout en insistant sur la richesse des institutions éducatives de l'Ancien Régime, s'employait à montrer les méfaits du monopole universitaire et à vitupérer contre la destruction des traditions et des langues locales opérée par les républicains. « En France, la fonction assignée (consciemment ou non) à une telle histoire était de redoubler, à sa manière, les affrontements noués autour de l'école, au temps de la naissance difficile et contestée d'un enseignement laïque et obligatoire » (Le Goff et al., 1978, p. 156). Il serait téméraire de prétendre que, par la suite, une histoire de l'éducation « scientifique » aurait fait disparaître toute trace, sinon de militantisme, du moins de présupposés idéologiques. Ainsi Jean-Noël Luc a-t-il pu montrer que, contrairement à ce que croyait pouvoir affirmer une historiographie marquée par le marxisme, le développement des salles d'asiles n'est pas étroitement lié à la Révolution industrielle et à la volonté d'exploiter la main-d'œuvre féminine (Luc, 1997).

Une place historique au sein de la science de l'éducation et des écoles normales

- 5 Quoi qu'il en soit, ce qu'il convient de retenir, c'est l'importance de la place qui est accordée à la dimension historique dans les publications des premiers universitaires spécialistes de science de l'éducation. Cette place se retrouve dans la formation des enseignants. Dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, l'arrêté du 22 janvier 1881 prévoit ainsi l'organisation d'un cours d'« Histoire de la pédagogie : principaux pédagogues et leurs doctrines », qui assure la diffusion de l'ouvrage de Gabriel Compayré *Histoire critique des doctrines d'éducation en France depuis le XVI^e siècle* (1879). Ce type d'histoire s'est perpétué ensuite dans les écoles normales, en étant pris en charge par des professeurs de philosophie. Par ailleurs, lorsque, à la fin du XIX^e siècle, il est question d'ajouter à la préparation scientifique des professeurs du secondaire une formation pédagogique, un consensus se dessine sur l'intérêt de dispenser aux futurs professeurs de lycée des connaissances sur l'histoire de l'école. Ernest Lavisce en particulier, il est vrai lui-même historien, insiste beaucoup sur l'intérêt de l'histoire du système éducatif dans la formation des agrégatifs (Verneuil, 2017). Quand, en 1904, est finalement instauré le stage d'agrégation, celui-ci comprend des conférences théoriques, au premier rang desquelles l'histoire du système éducatif. On sait que c'est de ces conférences qu'est issu l'ouvrage d'Émile Durkheim sur *L'évolution pédagogique en France* paru en 1938.
- 6 Se pose de ce fait une première question : l'histoire de l'éducation conserve-t-elle la place et le statut qu'elle avait lors de la fondation de l'école républicaine ? Il est clair que la réponse à cette question doit tenir compte du fait que les sciences de l'éducation, relancées à partir de 1967, ont de plus en plus élargi leur champ et que les postes universitaires en sciences de l'éducation n'ont plus pour vocation d'accompagner le développement de l'école républicaine, mais de produire un savoir critique sur les différents modes d'éducation, y compris scolaire. Certes, aujourd'hui beaucoup d'étudiant suivant des cours d'histoire de l'éducation dans le cadre de départements de sciences de l'éducation se destinent en fait à préparer le concours de professeur des écoles (même si le CRPE ne comprend pas d'épreuve d'histoire de l'éducation) et de nombreux INSPÉ proposent des modules d'histoire de l'éducation, d'ailleurs pas toujours pris en charge par des spécialistes d'histoire de l'éducation. Par ailleurs, le concours de CPE comprend une épreuve visant à vérifier la maîtrise des connaissances scientifiques en sciences humaines et sciences de l'éducation, dans laquelle figure l'histoire de système éducatif. Les connaissances historiques doivent procurer aux personnels enseignants et d'éducation un recul leur permettant de mettre en perspective les problèmes du présent et de contribuer à en faire des praticiens réflexifs. Cependant, à l'université, et notamment dans les départements universitaires de sciences de l'éducation, les enseignements en histoire de l'éducation ne visent pas seulement à contribuer à la formation des enseignants, ni même d'autres professionnels (formation des adultes, éducation populaire...). Le cursus peut déboucher sur des travaux de recherche, jusqu'au doctorat. L'étude que présente André Robert dans ce dossier montre toutefois que l'histoire de l'éducation est loin d'être la discipline la plus représentée parmi les thèses de doctorat soutenues entre 2011 et 2014 dans la 70^e section du CNU. Au demeurant, l'histoire de l'éducation ne concerne pas seulement la 70^e section : des études et des recherches sont également menées dans le

cadre de départements d'histoire, et André Robert montre que la 70^e section, loin de pratiquer l'exclusive, qualifie des docteurs ayant fait leur thèse en 22^e section. Il reste que, comme l'a montré Jean-Noël Luc, l'histoire de l'éducation est longtemps demeurée une sous-discipline historique peu valorisée parmi les historiens (Luc, 2009) et qu'encore aujourd'hui les postes d'enseignants-chercheurs en histoire de l'éducation proposés par la 22^e section sont rares.

Une production foisonnante

- 7 Qu'ils aient été menés dans le cadre de la 22^e ou de la 70^e section, de très nombreuses recherches en histoire de l'éducation sont en tout cas réalisées, au point qu'un chercheur ne peut avoir tout lu. L'ouvrage de synthèse sur l'histoire de l'enseignement du XIX^e au XXI^e siècle publié en 2020 sous la direction de Jean-Noël Luc souligne ainsi la difficulté d'exploiter une bibliographie « à la fois immense et inégalement répartie selon les sujets » (Luc et al., 2020). Régulièrement, néanmoins, des bilans historiographiques sont produits. L'exercice, au reste n'est pas nouveau : dès 1978, Jean Vial publiait dans la *Revue française de pédagogie* une « note de synthèse » sur l'« histoire de l'éducation et de la pédagogie » (Vial, 1978). Ces bilans sont utiles. Ils permettent de discerner les lignes de force de la recherche historique en éducation, d'analyser les évolutions, de dresser le paysage de l'histoire de l'éducation dans les revues et les institutions de recherche. La revue *Histoire de l'éducation*, fondée en 1987 sous l'égide de Pierre Caspard dans le cadre du Service d'histoire de l'éducation (composante de l'INRP), a cessé en 2006 de publier une bibliographie annuelle de l'histoire de l'éducation française, mais a conservé la tradition des bilans historiographiques (voir notamment Sonnet, 1985 et Havelange, 2002). Celui réalisé récemment par Rebecca Rogers et Renaud d'Enfert met par exemple en évidence la multiplication des ouvrages collectifs, effet sans doute de la difficulté à réaliser une synthèse, mais signe aussi de la vitalité d'une communauté de chercheurs se retrouvant régulièrement dans le cadre de colloques et de journées d'études (D'Enfert & Rogers, 2020). Dans le cadre de ce travail de cartographie et d'analyse du champ de l'histoire de l'éducation, Solenn Huitric a mené une enquête sur les thèses françaises en histoire de l'éducation depuis 1990 (Huitric, 2020). Dans le présent dossier, Renaud d'Enfert présente les principales caractéristiques et tendances de l'histoire de l'éducation en France depuis les années 2000. Il souligne notamment, outre le renouvellement des approches spatiales et matérielles, la prise en compte accrue de la dimension du genre ainsi que l'intérêt croissant pour les « perspectives internationales et transnationales, nourries notamment par les apports méthodologiques des travaux d'histoire globale ou "connectée", avec un développement notable de l'histoire coloniale ou impériale ». Cette orientation, qui valorise les approches en termes de circulations, d'échanges, de transferts (des idées, des savoirs, des pratiques, des acteurs de l'éducation), montre que l'histoire de l'éducation n'est pas un isolat et participe aux évolutions générales de l'historiographie.

Histoire sociale de l'éducation et histoire des idées pédagogiques

- 8 Fondée en 2011, l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATRHE) rassemble des enseignants et des chercheurs de plusieurs disciplines engagés dans des travaux historiques ayant pour objet l'éducation. Plusieurs manières de concevoir et d'écrire l'histoire de l'éducation y coexistent, les unes très orientées vers une histoire sociale de l'éducation, les autres vers une histoire des idées pédagogiques. En matière d'histoire de l'éducation, il existe en effet plusieurs traditions et orientations. Ont longtemps coexisté, notamment dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, d'une part une histoire institutionnelle de l'éducation, marquée par exemple par les manuels de Charles Fourier (1965) et de Félix Ponteil (1966), et d'une part une histoire des doctrines pédagogiques (Jacquet-Francillon, 2009). La publication, en 1968, du fameux ouvrage d'Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, a largement contribué à renouveler la manière de penser et d'écrire l'histoire de l'éducation (Prost, 1968). Notamment sous l'égide du Service d'histoire de l'éducation dirigé par Pierre Caspard, s'est développée une histoire sociale de l'éducation se distinguant de l'histoire des idées pédagogiques. La revue *Histoire de l'éducation* promeut ainsi, comme l'indique encore son site Internet, une histoire sociale de l'éducation « dans le sens où elle s'intéresse particulièrement aux interactions constantes entre l'éducation et la société, considérée dans ses dimensions politique, culturelle ou économique. L'étude des doctrines pédagogiques intéresse la revue dans la mesure où celle-ci établit un lien avec les pratiques et leur transformation ». Mais peut-on aujourd'hui continuer à opposer sommairement histoire sociale de l'éducation et histoire des doctrines pédagogiques ? Dans le présent dossier, Xavier Riondet montre que les évolutions récentes de l'histoire des idées pédagogiques conduisent à nuancer fortement cette opposition. Il existe certes encore des publications valorisant les « grands pédagogues » et reposant sur la présentation classique de « la vie et l'œuvre » d'un « grand pédagogue ». Mais l'histoire des idées pédagogiques tend en général à se rapprocher des usages des pratiques historiques, ne serait-ce que par le recours à l'archive. Elle suit également les nouvelles tendances historiographiques valorisant, on l'a vu, la question des transferts culturels et des processus circulatoires. Ainsi que le remarque Jean-François Condette dans le présent dossier, cette mue s'est traduite par un intérêt pour l'étude des mouvements pédagogiques : on passe de l'étude des figures à celle des mouvements. « Le pari pour les historiens, explique-t-il, est alors de dépasser les approches biographiques pour voir la manière dont ces pédagogues peuvent fédérer des acteurs pluriels ». Dans le même sens, l'étude des généalogies s'est complétée de celle des appropriations. Peut-on s'intéresser à l'héritage de Freinet en Italie sans se demander comment Lodi s'est approprié ses idées ? Par ailleurs, l'histoire des idées et des mouvements pédagogiques croise désormais celle des systèmes éducatifs, en s'intéressant à l'influence de ces idées et de ces mouvements sur les structures scolaires ordinaires. De ce fait, comme l'écrit Xavier Riondet, « l'histoire de la pédagogie a pu opérer sa mue, d'un point de vue épistémologique et méthodologique, en ne restreignant plus aux seuls écrits des pédagogues pour en faire l'histoire et en tirant profit de techniques d'enquêtes variées. Dans ce contexte, l'historien de la pédagogie n'est plus seulement un philosophe dans un bureau, mais un chercheur qui consulte les archives et se rend sur le terrain des pratiques ». On est loin d'une histoire

des idées pédagogiques qui, à l'instar des anciennes histoires de la philosophie, détachaient les idées tant de leur contexte d'énonciation que du contexte général (économique, social, politique, culturel). Assurément, l'histoire des idées pédagogiques ne suit plus aujourd'hui le modèle de Gabriel Compayré, une histoire qui visait à dégager les vérités intemporelles propres à chaque système, ce qui constituait, comme le note Alain Vergnioux, une « histoire pédagogique pilotée par l'aval » dans une sorte de téléologie laïque (Vergnioux, 2009, p. 95). L'évolution de l'histoire des idées pédagogiques participe en fait du renouvellement plus général de l'« histoire intellectuelle », désormais fortement attentive aux contextes et à la singularité des situations historiques et soucieuse d'éviter les pièges d'une histoire internalistes des idées (Dosse, 2010).

- 9 Au demeurant, les idées pédagogiques, et plus largement les discours sur l'éducation, sont évidemment elles-mêmes des faits, qui contribuent à transformer la réalité. De ce point de vue, Frédéric Mole montre dans le présent dossier ce que l'opposition entre histoire sociale et culturelle de l'éducation et histoire des idées pédagogiques peut revêtir d'artificiel. La critique selon laquelle l'histoire des idées serait impuissante à produire de l'intelligibilité sur le réel repose sur le présupposé d'une antériorité du réel par rapport au discours. Mais comme il le note, « les interactions discursives ne sont donc pas simplement produites par un contexte, on doit plutôt les comprendre comme faisant partie des éléments constitutifs du contexte de tel ou tel moment historique puisqu'elles en accompagnent toujours la construction ». Encore faut-il ne pas considérer un discours isolément : il est toujours en interaction avec d'autres. Ainsi l'étude des discours peut-elle éclairer la sociogenèse des textes officiels en montrant qu'ils sont le résultat de débats. Pour Frédéric Mole, si l'on étudie les positions des syndicats, il serait vain de se limiter aux vœux et résolutions. Pour lui, « les conclusions sont moins intéressantes que les délibérations ».

Rapprochements disciplinaires et interdisciplinarité

- 10 Le rapprochement entre histoire des idées pédagogiques et histoire sociale de l'éducation s'est accompagné d'un autre, qui a concerné l'histoire et la sociologie de l'éducation. À vrai dire, ce rapprochement ne concerne pas seulement le domaine de l'éducation, comme en témoigne tout le champ de la socio-histoire développé notamment par Gérard Noiriel. Il n'avait pourtant rien d'évident. Les deux disciplines ont longtemps été rivales, avec une prétention réciproque à l'hégémonie dans les sciences sociales (Chazel, 1998). Les polémiques ont été marquées notamment, au début du XXe siècle, par la controverse entre Simiand et Seignobos (Prost, 1996). En dehors des aspects épistémologiques propres à cette querelle, deux critiques réciproques ont parfois perduré jusqu'à nos jours dans la bouche de certains représentants de l'histoire ou de la sociologie. Certains historiens disent leur défiance devant les généralisations spéculatives des sociologues. Des historiens tenant de la socio-histoire récusent parfois eux-mêmes le point de vue surplombant de la « sociologie historique », en tout cas d'une sociologie historique qui travaille sans matériaux de première main, utilise presque exclusivement des données trouvées par des historiens, mais est néanmoins assez téméraire pour proposer une interprétation d'ensemble des évolutions historiques, et cela au risque d'erreurs historiques (Offenstadt, 2010). Mais inversement, les sociologues reprochent fréquemment aux historiens de se complaire

dans la vaine érudition, de tomber dans de vaines accumulations érudites dépourvues de sens. Le développement de la socio-histoire semble, sinon mettre un terme à ces imputations réciproques, du moins témoigner de la reconnaissance de l'apport mutuel des deux disciplines (Buton & Mariot, 2009). À condition, toutefois, qu'un travail se revendiquant de la socio-histoire ne soit pas la juxtaposition d'une partie « historique » reposant exclusivement sur des matériaux de seconde main, suivie d'une partie sociologique empruntant ses méthodes à cette seule discipline. Tel n'est assurément pas le cas des travaux d'Antoine Savoye. Dans un article d'ego-histoire, celui-ci explique dans ce dossier quels types de socio-histoire il a entendu pratiquer : d'une part, sur la base des travaux d'Henri Lefebvre, une version définie par la « méthode régressive-progressive » : il s'agit, explique Antoine Savoye, « d'éclairer le présent par le passé, cette vieille lune des historiens à laquelle je crois toujours, à condition d'inclure sa réciproque » ; d'autre part, dans le but d'étudier la « réalité passée avec les outils de la sociologie », une « sociologie historique institutionnelle des sciences humaines et sociales ». Pour Antoine Savoye, l'ambition de rapprochement des disciplines et des méthodes ne s'est d'ailleurs pas arrêtée à cette réflexion d'ordre épistémologique. Antoine Savoye a aussi été un des principaux instigateurs de l'ATRHE, dont Renaud d'Enfert, un de ses anciens présidents, souligne aussi, dans le présent dossier, l'intérêt : favoriser, dans le cadre d'une pluralité des approches, les échanges au sein de la communauté des spécialistes d'histoire de l'éducation. Antoine Savoye explique pourquoi le projet initial de fonder une revue s'est mué en une association organisant et soutenant des manifestations scientifiques.

- 11 Si, historiquement, les tensions ont été récurrentes entre l'histoire et la sociologie, peut-être toutefois l'ont-elles été moins dans le domaine de la recherche sur l'éducation. Dans un dialogue avec l'historien Antoine Prost, le sociologue Jean-Claude Passeron souligne en effet que « sociologie et histoire se sont influencées plus directement dans leurs travaux et leurs problématiques touchant à l'enseignement qu'en d'autres domaines » (Passeron & Prost, 1990, p. 10). De même, Antoine Prost, dans un article intitulé *Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation*, considère que la notion de stratégie permet de concilier les deux lectures (Prost, 1992). Toutefois, s'il appelle à une « sociologie des organisations mises en perspective diachronique », il n'appelle pas à une confusion des deux disciplines. Ce qui est sûr, c'est que l'idée naïve selon laquelle l'histoire s'occuperait du passé et la sociologie du présent est dépassée depuis belle lurette : en fait, les historiens comme les sociologues s'interrogent sur le changement. Comme le remarque Bruno Poucet, un exemple de liens féconds réside dans les travaux de Viviane Isambert-Jamati :

« L'un des plus beaux exemples de cette manière de faire a été mis en œuvre par Viviane Isambert-Jamati dans *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français* (1970). Cette démarche sociologique, nourrie à l'histoire, d'une chercheuse en sciences de l'éducation, incrustée dans une analyse approfondie des documents d'archives, a été suffisamment féconde pour ouvrir la possibilité à de nombreux chercheurs qui n'étaient pas historiens de se former aux possibilités offertes par l'histoire. Nous disposons là d'une sociologie qui prend au sérieux l'histoire et qui ne la réduit pas à une simple introduction contextualisée » (Poucet, 2019, p. 84).

- 12 Ces constats de rapprochement témoignent d'une tendance croissante à l'interdisciplinarité. Du moins celle-ci est-elle valorisée. Dans sa contribution à ce dossier, Renaud d'Enfert note que l'on observe « une plus grande ouverture au dialogue interdisciplinaire, par exemple avec la sociologie et la science politique mais aussi la

didactique ou les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), qui résulte largement de l'intérêt croissant, pour les périodes les plus récentes mais aussi du développement de la recherche sur projet, qui incite fortement à l'interdisciplinarité (tout comme à l'internationalisation) ». Sans donc le souci de (ou l'incitation à) l'interdisciplinarité s'exerce-t-il de façon plus vive parmi les chercheurs en sciences de l'éducation. En effet, celles-ci comprennent elles-mêmes plusieurs « disciplines contributives ». Il est au reste à remarquer qu'en France, les premiers titulaires de chaires de science de l'éducation, tel Henri Marion, étaient des philosophes de formation, mais que leurs écrits mêlaient histoire, philosophie, psychologie et bien sûr sociologie avec Durkheim. Faut-il continuer dans cette voie, qui, d'un certain point de vue, a été par la suite illustrée par un universitaire lyonnais, Philippe Meirieu ? Ou bien faut-il considérer, avec Vivianne Isambert-Jamati, que la coexistence des disciplines contributives des sciences de l'éducation est bénéfique, notamment pour les étudiants, mais que chaque enseignant-chercheur doit se maintenir dans sa spécialité, qui a ses méthodes propres ?

« En ce qui me concerne, ma position a toujours été très nette au sujet de ce type d'enseignement : dans un département de sciences de l'éducation, chacun doit enseigner sa discipline (sociologie, psychologie, philosophie, etc.) avec pour objet l'éducation, et doit poursuivre ses recherches dans sa discipline. [...] Ma position est un peu raide, je le reconnais, par rapport à ce que serait (mais c'est aujourd'hui très rare dans le milieu) une conception de « la science de l'éducation », s'inspirant seulement vaguement des diverses sciences humaines existantes, et espérant en faire une synthèse dont je prétends qu'elle ne peut être qu'un magma » (Isambert-Jamati, 2003, p. 209).

Des renouvellements récents : de l'impact du numérique à la bande dessinée

- 13 Quoi qu'il en soit, l'histoire de l'éducation s'est profondément renouvelée, tant dans ses méthodes que dans ses objets. Le recours au numérique, cependant, est susceptible de produire un renouvellement supplémentaire. C'est vrai pour les objets d'investigation. Comme le note Rita Hofstetter dans l'entretien qu'elle a réalisé dans ce dossier avec Sylvain Wagnon, « si l'accessibilité aux sources reste parmi les grands enjeux de toute investigation historique, la numérisation des données permet désormais de découvrir des archives émanant de contrées et d'époques diversifiées », ce qui amenuise, souligne-t-elle « le risque de nationalisme ». Mais c'est vrai aussi pour les méthodes de travail de l'historien. Cette question de l'influence du numérique dans la pratique historique est précisément l'objet, dans ce dossier, de l'étude de Solenn Huitric, qui considère qu'« il se peut même qu'éviter ce recours aux documents numérisés soit à présent impossible ». Or, souligne-t-elle, le recours au numérique contribue à modifier le corpus de départ, car « il est important que le document numérisé soit identifiable et repérable, notamment par des moteurs de recherche ». La recherche d'archives ne part plus de la notion de producteur : « Les moteurs de recherche quant à eux permettent une entrée par mot-clé qui rend moins nécessaire la connaissance de la façon dont les fonds sont structurés ». Pour elle, il est « indispensable de conserver l'emploi du terme d'outils. Les questions de recherche semblent devoir garder la préséance ». Toutefois, réfléchissant sur les enjeux d'interopérabilité et de réutilisation, elle explique que « comme c'est le cas dans d'autres domaines – tels que la documentation ou les collections de musées – l'objectif est de définir un standard qui pourrait être utilisé

dans différents outils de bases de données et favoriser une vision cumulative de la recherche historique. Dans cette optique, la réflexion sur les données précède en quelque sorte la question de recherche ».

- 14 Le renouvellement du travail de l'historien peut ne pas concerner seulement la recherche, mais aussi la diffusion. C'est ce que montre la bande dessinée récemment publiée par Jean-Yves Seguy, *L'incroyable histoire de l'éducation* (2024). La bande dessinée didactique connaît actuellement un prodigieux essor dont a témoigné, dans un autre domaine, le phénoménal succès de la BD de Christophe Blain et Jean-Marc Jancovici *Un monde sans fin* (2021), qui a été l'ouvrage le plus vendu en France en 2022. Dans un entretien réalisé par ce dossier avec André D. Robert et Yves Verneuil, Jean-Yves Seguy a accepté d'expliquer l'intérêt et les difficultés propres à ce travail de vulgarisation. Il souligne ainsi que « si le recours au dessin peut avoir des vertus didactiques, il peut aussi comporter le piège d'une trop grande simplification du propos. La rédaction d'un scénario doit ainsi éviter deux écueils, celui d'une production pléthorique d'écrits, ne laissant au dessin qu'un rôle de vague ponctuation, et celui d'une réduction considérable des idées avancées, au risque d'en perdre leur valeur et leur profondeur ». En tout cas, « la bande dessinée offre la possibilité de présenter des idées parfois complexes, de manière facilement accessible à un grand nombre de lecteurs ». L'histoire de l'éducation sort du petit monde de spécialiste dans lequel elle pourrait être confinée. Or, sans doute plus que d'autres historiens, les spécialistes d'histoire de l'éducation souhaitent que leurs travaux puissent être lus par un large public – et pas pour des raisons de quête du succès éditorial et commercial.

À quoi sert l'histoire de l'éducation ?

- 15 Cela nous amène en effet à la redoutable question : à quoi sert l'histoire, et plus spécialement l'histoire de l'éducation ? Souvent posée aux historiens, la question de l'utilité de leur recherche, à vrai dire, ne les concerne pas seulement. Voici par exemple comment Viviane Isambert-Jamati répond à la question pour la sociologie :
- « À mes yeux la sociologie ne vise pas d'abord la remédiation sociale. Sa tâche est d'expliquer les phénomènes sociaux, de saisir comment ils se rattachent les uns aux autres, donc de faire avancer une compréhension globale des sociétés. Si, avec nos cadres de pensée et nos méthodes, nous faisons progresser la connaissance des faits sociaux d'éducation, à nous de faire connaître nos interprétations, de les mettre à la disposition des agents de l'éducation, qui peut-être s'en serviront pour remédier. Cela ne veut pas dire qu'à titre de citoyens nous soyons neutres, mais je crois vraiment que des résultats de recherches sociologiques ne dictent jamais une solution et une seule » (Isambert-Jamati, 2003, p. 210).
- 16 Si elle est posée à toutes les disciplines, la question de l'utilité se pose certainement avec plus d'acuité pour une discipline qui travaille sur un passé révolu. « Qu'est-ce que les collègues du Moyen Âge peuvent bien nous apprendre sur les lycées d'aujourd'hui ? », s'interrogeait Émile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* (1969, p. 15). Comme l'écrivait déjà Maurice Debesse dans un *Traité des sciences pédagogiques* paru en 1971, « n'étant pas une science appliquée ou du moins directement applicable, l'intérêt qu'elle peut susciter en pâtit dans une société soucieuse d'efficacité comme la nôtre » (Debesse, 1971, p. 9).
- 17 « *Magister vitae* », l'histoire est parfois (encore aujourd'hui) considérée comme transmettant une leçon. De ce fait, note Pierre Caspard, au XIXe siècle, de nombreux

acteurs de l'éducation ont écrit des ouvrages avec l'idée que ces leçons de l'expérience pourraient utilement éclairer le sens des décisions à prendre (Caspar, 1998, p. 107). François Guizot écrit ainsi dès 1816 une histoire de l'instruction publique, dans laquelle il tire des leçons pour l'avenir. Par la suite, de nombreux responsables et hauts fonctionnaires, tel Ambroise Rendu, écrivent des souvenirs ou des mémoires, dans le but de témoigner pour leurs successeurs et de transmettre leur expérience. Dans un article publié dans la revue *Histoire de l'éducation*, Jean-Luc Le Cam estime également que ce n'est pas un hasard, si le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson comporte de nombreux articles à teneur historique et si Louis Liard, dans son *Enseignement supérieur en France (1789-1889)* se fit lui-même historien (Le Cam, 2013). On pourrait ajouter que l'idée perdure jusqu'à nos jours que les souvenirs peuvent fournir l'utile leçon de l'expérience : en témoignent les essais respectifs de Claude Pair (1986), d'André Legrand (1994) et de Jean-Michel Blanquer (2014), tous les trois anciens directeurs au ministère de l'Éducation nationale (le dernier étant ensuite devenu ministre de l'Éducation nationale). Cependant, les récents ministres de l'Éducation nationale et les hauts fonctionnaires du ministère ont-ils encore le sens de l'histoire qui était celui des fondateurs de l'École républicaine ? Pour la plupart, Antoine Prost en doute, même s'il pointe d'heureuses exceptions. L'éminent historien, dans l'entretien qu'il a accepté de réaliser avec Yves Verneuil au sujet de l'influence de l'histoire de l'éducation sur les politiques éducatives, déplore que le ministère n'ait même pas de mémoire. Et d'ajouter :

« À vrai dire, il n'y a pas seulement un mépris du passé, il y a aussi un mépris des enquêtes présentes et des évaluations qui sont réalisées. Les ministres n'en tiennent pas compte. Les politiques de l'Éducation nationale devraient être des politiques de temps long. Or on n'arrête pas de changer de politique. Le bateau continue à avancer par la force acquise, mais l'Éducation nationale n'est plus gouvernée ».

- 18 L'œuvre historique d'Antoine Prost dans le domaine de l'histoire de l'éducation est néanmoins parcourue par la question de l'utilité sociale et politique de cette histoire. En 1968, Antoine Prost commençait l'avant-propos de son ouvrage *L'enseignement en France, 1800-1967* par cette phrase « Nous avons cherché dans le passé une réponse aux problèmes du présent » et concluait cet avant-propos par cette dédicace : « À tous les réformateurs de l'enseignement français, morts sans avoir vu le juste succès de leurs justes conseils » (Prost, 1968, p. 5-6). Dans ce passage des « problèmes du présent » à l'hommage aux réformateurs, on pourrait voir un engagement. Cependant, dans l'introduction de l'ouvrage qu'il publie en 2013 sur les réformes de l'éducation, Antoine Prost dissocie bien son propos de l'idée d'applications pratiques : il assure en effet qu'« il ne s'agit pas d'une prise de parti partisane : je n'ai pas écrit ce livre pour défendre une réforme qu'au demeurant je suis incapable de proposer » (Prost, 2013a, p. 8).
- 19 L'histoire pourrait-elle néanmoins donner des clés pour l'avenir ? Certains ouvrages n'ont pas craint de faire coexister histoire et futurologie. Dans l'avant-propos d'un ouvrage sur la pédagogie au XXe siècle qu'il a coordonné en 1975, Guy Avanzini annonce le plan en signalant que « la quatrième partie s'interroge sur l'avenir de l'École : compte tenu du renouvellement de l'éducation familiale et de l'essor des mass-medias, de l'éducation populaire et de l'éducation permanente, que va-t-elle devenir et quelle sera, ultérieurement, sa part à l'éducation ? » (Avanzini, 1975, p. 8). Mais en général, les historiens ne s'aventurent pas au-delà de l'idée que l'histoire permet d'éclairer le présent. Dans un entretien datant de 1981, alors qu'il s'apprête à publier le

dernier tome de *l'Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Antoine Prost explique ainsi : « l'enseignement et l'éducation posent des problèmes actuels, qu'il est important d'éclairer par une démarche historique : chercher d'où l'on vient est une bonne façon d'expliquer où l'on est » (Prost, 1981, p. 27). « Il n'est pas inutile, pour les praticiens, de connaître les antécédents des innovations qu'ils proposent et des théories en fonction desquelles ils travaillent », écrit par ailleurs Jean-Noël Luc, qui ajoute : « ainsi peut-on éviter deux excès opposés : le respect superstitieux de la tradition, et le prurit de nouveautés » (Luc, 1981, p. 25). Une opinion qui rejoint celle émise par Émile Durkheim au début de son *Évolution pédagogique en France* (« intérêt pédagogique de la question »), dont on a vu le rôle dans la formation des agrégatifs : selon lui, l'« histoire de l'enseignement est la meilleure école pédagogique » (Durkheim, 1969, p. 16). Mais pour faire réfléchir, et non pour donner des exemples à imiter ou dont on pourrait s'inspirer, comme le pensait Gabriel Compayré, lui aussi convaincu de la valeur pédagogique de l'histoire de l'éducation, mais sur une autre base :

« L'histoire de la pédagogie est l'introduction nécessaire à la pédagogie elle-même. On doit l'étudier, non par esprit d'érudition et de vaine curiosité, mais dans une intention pratique, afin d'y rechercher les vérités durables qui sont les éléments essentiels d'une théorie définitive de l'éducation. L'effort désirable à l'heure présente, ce n'est peut-être pas tant de rechercher des idées nouvelles, que de bien comprendre celles qui sont déjà en circulation, de faire un choix entre elles, et, une fois ce choix fait, de s'appliquer résolument à les mettre en œuvre. [...] À vrai dire, pour qui connaît à fond les grands pédagogues des siècles passés, la pédagogie est plus qu'à moitié faite. Il ne reste qu'à coordonner les vérités éparses qu'on a recueillies dans leurs œuvres » (Compayré, 1886, p. XIV-XV).

- 20 Il reste que l'histoire de l'éducation présente certainement une spécificité par rapport aux autres domaines de l'histoire, que cernent bien Rita Hofstetter et Sylvain Wagnon dans le dialogue qu'ils ont réalisé pour le présent dossier. Relevant que « l'école, en tant qu'institution, reflète non seulement les aspirations sociales, mais aussi les projets politiques des gouvernements qui, à travers les réformes éducatives, cherchent souvent à orienter ou à contrôler la société », Sylvain Wagnon en déduit que « l'éducation se distingue des autres sujets d'étude historique par sa nature de « fait total ». Tout en étant conscient des dérives possibles, il en conclut que « l'histoire de l'éducation ne se contente pas de décrire le passé ; elle cherche à éclairer les débats actuels en offrant une perspective historique sur des questions d'actualité ». Assurément, quel que soit son domaine, l'historien part toujours du présent et pose ses questions par rapport au présent. Mais en histoire de l'éducation plus qu'en d'autres domaines, explique Sylvain Wagnon, il n'est pas possible de dissocier les questions posées du contexte présent. Même si elle est moins convaincue de la spécificité de l'histoire de l'éducation, Rita Hofstetter estime elle aussi « que l'histoire est volontiers sollicitée pour accéder à une meilleure intelligibilité des problématiques éducatives d'actualité ». Elle ajoute que cela implique pour l'historien de l'éducation une vigilance particulière : il doit assumer « pleinement sa fonction critique, qui présuppose une certaine distanciation de la demande sociale et une rupture avec une logique prescriptive et normative, plus encore patriotique et nationaliste dans laquelle l'histoire de l'éducation a été longtemps confinée ». De fait, comme l'écrit Jean-Luc Le Cam, « l'utilité "pratique" de l'histoire de l'éducation est de relativiser, de mettre en perspective, de construire la compréhension du présent dans sa profondeur historique » (Le Cam, 2013, p. 118). Au fond, ce point de vue rejoint, et c'est bien normal, la réponse qui est faite d'ordinaire à la question de savoir à quoi sert l'histoire en général (Laurentin, 2010 ; Winock, 1998). Relativiser et

mettre en perspective, c'est par exemple « dénaturiser » ce qui apparaît faussement comme immémorial : ainsi les examens, les concours ont-ils connu divers types d'épreuves et de façon de noter, avant que d'autres soient imaginés, qui nous semblent parfois naturels. De même, concernant les exercices scolaires, Bruno Poucet a montré que la dissertation n'était pas en philosophie un exercice intemporel (Poucet, 1999).

- 21 La fonction critique de l'histoire de l'éducation appelée de ses vœux par Rita Hofstetter doit s'exercer également à l'égard des discours sur le passé présents dans l'espace social. De ce point de vue, si un lieu commun veut que l'histoire permette de comprendre le présent, Antoine Prost renverse un peu les choses, en disant, dans une contribution intitulée l'« *Apport de l'histoire* », que l'histoire sert plutôt à démystifier le passé, un passé soit idéalisé, ou au contraire un passé chargé de tous les maux (Prost, 2014). La querelle entre « républicains » et « pédagogues » s'opère ainsi à coups de références à l'histoire. Jean-Noël Luc écrit à ce sujet : « l'école "d'autrefois" est convoquée pour vilipender l'intérêt, baptisé pédagogisme, porté aux modes de transmission et d'acquisition du savoir, les projets de sélection ou les responsabilités de l'école d'aujourd'hui dans la "panne de l'ascenseur social" » (Luc, 2009, p. 120). « Importer les faits historiques dans le débat d'aujourd'hui, insistent pour leur part Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie, c'est bien souvent les couper de leur contexte, donc les dénaturer ou les instrumentaliser, abusivement : tout le contraire de la culture historique que les historiens de l'éducation rêvent de transmettre aux observateurs, acteurs et décideurs d'aujourd'hui » (Compère & Savoie, 2005, p. 139-140).
- 22 On peut penser que l'histoire de l'éducation est spécialement utile dans un contexte mémoriel débordant. Pour Pierre Caspard, « on observe un décalage croissant entre les analyses de plus en plus subtiles que les historiens proposent pour comprendre le passé de l'éducation, et le schématisme des repères qu'offre la vulgate mémorielle pour situer l'école actuelle par rapport à ce même passé » (Caspard, 2009). Dans ce contexte d'envahissement des « mémoires », l'histoire peut servir à dissiper les représentations erronées. Un des exemples les plus achevés réside sans doute dans l'ouvrage de Jean-François Chanet *L'école républicaine et les petites patries* (1996), qui a permis de remettre en cause l'idée que les instituteurs de la Troisième République, complices d'un prétendu « génocide culturel », auraient activement contribué à la destruction des cultures régionales. En le faisant entrer dans l'histoire, Patrick Cabanel a de même contribué à démystifier le certificat d'études primaires, le fameux « certif », autour duquel s'est bâti une mythologie à tonalité nostalgique (Cabanel, 2002). Les musées scolaires, qui se sont multipliés sur fond de vogue patrimoniale, offrent de même le risque de présenter un passé mythifié, avec des salles de classe plus ou moins reconstituées qui correspondent à l'attente d'un public, notamment scolaire. Le décalage entre les attentes du grand public et la rigueur scientifique s'observe de même dans la plupart des ouvrages nostalgiques à vocation commerciale sur l'« école au temps de l'encre violette ».
- 23 L'histoire de l'éducation a par ailleurs pu être mise au service de la formation des enseignants, et notamment des instituteurs, dans le but, en modelant leur culture professionnelle, de leur donner la fierté de leur métier. Comme l'écrit Pierre Caspard, « cette histoire vise à sublimer la routine quotidienne du métier : donnant aux instituteurs un surmoi prestigieux, elle veut faire accéder les plus humbles instituteurs de village au rang d'artisans d'idéaux universels » (Caspard, 1998, p. 108). Un des

objectifs assignés à l'histoire de l'éducation a pu ainsi être de faire accepter aux instituteurs la modestie de leur statut socio-économique.

- 24 Le risque d'instrumentalisation de l'histoire n'est assurément pas une particularité de l'histoire de l'éducation. Mais sa contribution à la formation des enseignants explique peut-être la défiance persistante de certains historiens, alors même que, selon Marie-Madeleine Compère, depuis les années 1960, l'histoire de l'éducation a perdu sa fonction légitimatrice (Compère, 1995, p. 36). « La déférence institutionnelle, la passion partisane, le présentisme – qui réduit l'analyse historique aux catégories et aux problèmes d'aujourd'hui – et la sensibilité à l'air du temps » sont les travers principaux qui suscitent « la méfiance de la discipline historique à l'égard du champ éducatif », expliquent Marie-Madeleine Compère et Philippe Savoie, qui ajoutent : « même l'histoire de l'éducation scientifiquement légitime n'échappe pas totalement à ces travers, notamment au dernier » (Compère & Savoie, 2005, p. 111). En somme, dans un milieu qui privilégie les études désintéressées et les associe à une sorte de noblesse culturelle, il est possible que le dédain qu'expriment certains universitaires à l'encontre de l'histoire de l'éducation soit lié à l'image trop utilitaire qu'elle revêt à leurs yeux.
- 25 Au demeurant, il est possible que, paradoxalement, ce soit l'histoire la plus désintéressée qui présente le plus d'utilité, comme le rappelle Antoine Prost. Partant de la fameuse formule de Lucien Febvre, il écrit en effet, dans la préface au livre de Philippe Savoie sur *La construction de l'enseignement secondaire* : « Mieux vaudrait dire qu'une histoire serve ne sert à rien : elle est inutile, car elle se borne à conforter les certitudes et à légitimer les préjugés. Quand elle est rigoureuse, scientifique, scrupuleuse, c'est-à-dire libre et désintéressée, [...] l'histoire fait comprendre l'aujourd'hui » (Prost, 2013b, p. 8). Et pour preuve que cette histoire désintéressée peut à ses yeux servir, il ajoute : « c'est pourquoi l'on souhaite à ce livre de ne pas intéresser seulement les historiens, mais aussi les actuels responsables et les éventuels réformateurs de notre système éducatif » (*ibid.*). Autrement dit, ni le fait que l'historien pose ses questions à partir du présent, ni le caractère possiblement désintéressé de ses recherches ne signifient retrait dans une tour d'ivoire : car après tout, s'il y a bien quelque chose qu'enseigne l'histoire, c'est qu'elle n'est pas écrite à l'avance, car « les jeux ne sont pas faits ». Comme le signale Sylvain Wagnon dans l'entretien qu'il a réalisé avec Rita Hofstetter, Patrick Boucheron a ainsi récemment réaffirmé que « l'histoire est l'art de rappeler aux femmes et aux hommes leur capacité d'agir en société » (*Le Monde*, 20 juillet 2019).

BIBLIOGRAPHIE

- Avanzini, G. (dir.) (1975). *La pédagogie au XXe siècle*. Privat.
- Blain, C., & Jancovici, J.-M. (2021). *Un monde sans fin*. Dargaud.
- Blanquer, J.-M. (2014). *L'école de la vie*. Odile Jacob.
- Buton, F., & Mariot, N. (dirs.). (2009). *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*. PUF.

- Cabanel, P. (2002). *La République du certificat d'études : histoire et anthropologie d'un examen, XIXe-XXe siècles*. Belin.
- Cahon, J., & Youen, M. (dirs.) (2020). *Refus et refusé d'école (France, XIXe-XXe siècle)*. Presses universitaires de Grenoble.
- Caspard, P. (1998). L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 101-123.
- Caspard, P. (2009). L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. *Histoire de l'éducation*, 121, 67-82.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Aubier.
- Chazel, F. (1998). Sur quelles bases établir des relations stables entre historiens et sociologues ? Dans Y. Beauvois & C. Blondel (dirs.), *Qu'est-ce qu'on ne sait pas en histoire ?* (p. 117-129). Presses universitaires du Septentrion.
- Compayré, G. (1879). *Histoire critique des doctrines d'éducation en France depuis le XVIe siècle*. Hachette.
- Compayré, G. (1886). *Histoire de la pédagogie*. P. Deleplane.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Peter Lang/INRP.
- Compère, M.-M., & Savoie, P. (2005). L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend. *Revue française de pédagogie*, 152, 107-146.
- Debesse, M. (1971). *Traité de sciences pédagogiques : Vol. II. Histoire de la pédagogie*. PUF.
- Dosse, F. (2010). Histoire intellectuelle. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt, *Historiographie. Concepts et débats* (p. 378-390). Gallimard.
- Durkheim, E. (1969 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.
- D'Enfert, R., & Rogers, R. (2020). Orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000. *Histoire de l'éducation*, 154, 143-176.
- Fourrier, Ch. (1965). *L'Enseignement français de 1789 à 1945. Précis d'histoire des institutions scolaires*. IPN.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Peter Lang.
- Havelange, I. (2002). Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998). *Histoire de l'éducation*, 93, 59-90.
- Huitric, S. (2020). Les thèses françaises en histoire de l'éducation depuis 1990 : un miroir de la discipline ? *Histoire de l'éducation*, 154, 93-117.
- Isambert-Jamati, V. (2003). Rencontre avec Viviane Isambert-Jamati. *Carrefours de l'éducation*, 16, 207-212.
- Jacquet-Francillon, F. (2009). L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation. Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ?* (p. 129-140). Presses universitaires de Caen.
- Laurentin, E. (dir.) (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui ?* Bayard.

- Le Cam, J.-L. (2013). L'histoire de l'éducation : discipline de la recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique. Les leçons d'une comparaison franco-allemande. *Histoire de l'éducation*, 137, 93-123.
- Le Goff, J., Chartier, R., & Revel, J. (dirs.) (1978). *La Nouvelle Histoire*. Retz.
- Legrand, A. (1994). *Le système E : l'école, de réformes en projets*. Denoël.
- Luc, J.-N. (1981). L'histoire de l'éducation : un renouveau. *L'école et la vie*, 8, 16-28.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin.
- Luc, J.-N. (2009). Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation. Le point de vue d'un historien des XIXe et XXe siècles. Dans A. Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ?* (p. 115-128). Presses universitaires de Caen.
- Luc, J.-N., Condette, J.-F., & Verneuil, Y. (2020). *Histoire de l'enseignement en France, XIXe siècle-XXIe siècle*. Armand Colin.
- Marion, H. (1889). *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870*. Imprimerie nationale.
- Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Le Seuil.
- Offenstadt, N. (2010). Socio-histoire. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia & N. Offenstadt (dirs.), *Historiographie. Concepts et débats* (p. 618-624). Gallimard.
- Pair, C. (1986). *Rue du Bac : une nouvelle donne pour l'école*. Syros.
- Passeron, J.-C., & Prost, A. (1990). L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues. *Sociétés contemporaines*, 1, 7-45.
- Ponteil, F. (1966). *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes, 1789-1964*. Sirey.
- Poucet, B. (1999). *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard, philosophe et pédagogue*. Hatier.
- Poucet, B. (2019). Quelle histoire de l'éducation ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 42, 71-88.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Colin.
- Prost, A. (1981). L'histoire de l'éducation : un renouveau. *L'école et la vie*, 8, 16-28.
- Prost, A. (1992). Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation. Dans E. Plaisance (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Actes du colloque international en l'honneur de Viviane Isambert-Jamati 19-20 octobre 1990* (p. 203-212). L'Harmattan/INRP.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Le Seuil.
- Prost, A. (2013a). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Le Seuil.
- Prost, A. (2013b). Préface. Dans P. Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire, 1802-1914. Aux origines d'un service public* (p. 5-8). ENS Éditions.
- Prost, A. (2014). L'apport de l'histoire. Dans J. Beillerot & N. Mosconi (dirs.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 23-30). Dunod.
- Seguy, J.-Y. (2024). *L'incroyable histoire de l'éducation*. Les Arènes.
- Sonnet, M. (1985). Cinq années de Bibliographie d'histoire de l'éducation française, 1976-1980. Repères pour un bilan historiographique. *Histoire de l'éducation*, 26, 17-37.
- Théry, A. (1857). *Histoire de l'éducation en France*. Impr. de F. Thibaud.

Théry, A. (1858). *Histoire de l'éducation en France depuis le cinquième siècle jusqu'à nos jours*. Dezobry, E. Magdeleine et Cie.

Vergnioux, A. (2009). *Théories pédagogiques, recherches épistémologiques*. Vrin.

Verneuil, Y. (2017). *Les agrégés. Histoire d'une exception française*. Belin.

Vial, J. (1978). Notes de synthèse : Histoire de l'éducation et de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 42, 93-105.

Winock, M. (1998). À quoi sert l'histoire ? Dans Y. Beauvois & C. Blondel (dirs.), *Qu'est-ce qu'on ne sait pas en histoire ?* (p. 17-25). Presses universitaires du Septentrion.

AUTEUR

YVES VERNEUIL

Université Lumière Lyon 2 / ECP