



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Tomamichel, Serge

L'histoire de l'éducation confrontée à son utilité sociale: approches et perspectives
systémiques

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 1, enero-julio, 2016, pp. 149-176

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455337008>

► Comment citer

► Numéro complet

► Plus d'informations de cet article

► Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal

Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

L'histoire de l'éducation confrontée à son utilité sociale: approches et perspectives systémiques

The History of Education and its Social Relevance: Approaches and Systemic Perspectives

Serge Tomamichel¹

e-mail: sergetomamichel@hotmail.fr

Université Lyon 2, France

Résumé: L'histoire de l'éducation, à l'instar des productions historiographiques dans leur ensemble, révèle, en France notamment, un visage contrasté. Si l'engouement pour les commémorations et autres devoirs de mémoire est patent, la recherche et l'enseignement universitaires à caractère scientifique, soumis à une forme d'utilité sociale nouvelle et accrue, voit son identité et sa présence remises en question. Le problème posé ici n'est pas de contester une évolution qui s'inscrit dans un mouvement d'ensemble de la société sur lequel l'historien n'a que peu de prise, mais de savoir sous quelle forme il est possible de «faire de l'histoire de l'éducation» face à ces exigences nouvelles. Abordé à travers le prisme d'un «modèle d'analyse de l'activité historiographique», le problème, posé au plan de l'Histoire en général, sera de rechercher des configurations historiographiques qui intègrent un certain type d'utilité sociale sans trahir ce qui est constitutif de la recherche historique. De telles productions historiographiques, qualifiées de «mobilisables» reposent, de manières liées, sur l'existence, chez les acteurs de l'éducation, d'un «*habitus* historiographique», qu'elles doivent contribuer à renforcer et sur une fonction de «mémoire décisionnelle». Mais cette double fonction est soumise à des conditions philosophiques et épistémologiques: accepter l'existence d'invariants anthropologiques; concevoir l'histoire des sociétés comme une tresse complexe dans laquelle se mêlent les différents aspects interdépendants de la société; définir l'histoire de l'éducation comme une anthropologie historique de l'éducation; privilégier la modélisation (dont il est donnée un exemple) pour restituer la réalité historique.

Mots-clé: utilité sociale; historiographie; philosophie de l'histoire; modélisation.

Abstract: The history of education, together with related historiographical output, reveals an ambiguous picture, especially in France. Although the infatuation for commemorations and other memorial duties cannot be denied, doubt is cast upon its very presence and identity in scientific research and university education in the face of a new, growing demand for social relevance. The issue raised here is not so much an argument against its evolution within a group social movement that the historian has but little grasp upon, but rather the search for new forms of «making the history of education» in the face of these new demands. Viewed under the lens of a «model of analysis of historiographical activity», the issue posed on the plane of History in general will be to find historiographical configurations able to integrate a certain type of social relevance without, however, betraying the roots of historical research. Such so-called «translatable», historiographical output, are interlinked with and dependent upon the existence of a «historiographical *habitus*» that

¹ Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Yves Grafmeyer pour la lecture attentive et avisée de ce texte.

must be contributed to and reinforced by education practitioners, as well as a kind of «decisional memory-making» function. However this dual role is subordinate to certain philosophical and epistemological conditions, namely: to accept the existence of anthropological invariables; to conceive the history of society as a complex web woven from the various interdependent strands of societal features; to define the history of education as a historical anthropology of education; and to favour modelling (an example is provided) as a means of restoring the historical reality.

Keywords: social relevance; historiography; historical philosophy; modelling.

Recibido / Received: 30/09/2015

Aceptado / Accepted: 20/12/2015

1. Introduction

L'engouement pour l'histoire a-t-il jamais été aussi prononcé qu'aujourd'hui? La prolifération des commémorations, reconstitutions historiques, revues «grand public», émissions télévisées, n'incite-t-elle pas à conclure à un regain d'intérêt pour la connaissance historique? Et l'histoire de l'Ecole – plus largement de l'éducation – semble bien s'inscrire dans le même élan. Le vieux pupitre, l'ardoise aux contours boisés ou le cahier d'élève d'un grand père, jusque-là oubliés au fond du grenier, sont exhumés et présentés avec un parfum de reliques dans un musée de l'Ecole ou à l'occasion d'une exposition commémorative. Tout ne serait-il donc pas pour le mieux pour l'histoire de l'éducation, comme pour l'histoire en général?

Pourtant, si le regard se détourne de ces manifestations destinées à un large public pour se tourner vers le monde universitaire, le constat diffère. La recherche en histoire de l'éducation est bien présente dans le paysage historiographique français: témoin les 7 519 références recensées de 1998 à 2004 par la seule revue *Histoire de l'éducation*. On se doit néanmoins de constater un amoindrissement de la production scientifique: pour 1 345 publications recensées en 1998, on n'en compte que 705 en 2004 (Alamarcery, 2008, 117-*sq*). Cette régression s'accompagne d'une forme de dilution institutionnelle. Aucune des (respectivement) 41 et 95 formations doctorales et unités de recherche en *Sciences de l'éducation* (Ministère de l'éducation nationale, 2015-21) et en *Histoire et civilisations* (Ministère de l'éducation nationale, 2015-30) ne porte un intitulé exclusivement centré sur l'histoire de l'éducation. La disparition en tant que tel du Service d'*Histoire de l'éducation* de l'ex-Institut National de la Recherche Pédagogique et sa renaissance au sein du Laboratoire de Recherches Historiques Rhône-Alpes sous la forme de l'axe *Education, cultures et constructions sociales* révèlent encore l'évolution de la recherche en histoire de l'éducation, vers un champ anthropologique élargi et des thématiques plus actuelles.

Les minutieuses monographies d'établissements, devenues l'apanage d'amicales d'anciens élèves ou de sociétés savantes, sont regardées avec une certaine condescendance par le monde scientifique qui n'y recourt qu'avec prudence et

pudeur. Quant à l'histoire de l'Ecole et des différentes institutions éducatives, dont des Gréard, Falcucci, Dainville, Vial, Weil, Gerbod ou Prost ont écrit les plus belles pages, restitutions minutieuses de réalités historiques géographiquement et chronologiquement bornées, elle s'efface devant des problématiques plus actuelles. Comme si la connaissance du passé n'avait plus désormais pour fonction que d'éclairer les questions contemporaines. L'historien de l'éducation est ainsi convoqué au nombre de différents spécialistes pour apporter une profondeur de champ chronologique aux débats actuels. Cet amoindrissement des productions purement historiques – au sens de recherches possédant leur autonomie d'objet et de problématisation –, lié à une volonté affichée *a priori* d'éclairage des problèmes contemporains, traduit une tendance à la vassalisation de la recherche historique en éducation aux questions actuelles.

Il en est de même de l'histoire de l'éducation dans les formations universitaires. Quelle place peuvent encore trouver la fondation des universités médiévales, la *ratio studiorum*, les écoles centrales du Directoire ou les cours spéciaux du XIX^e siècle dans les enseignements de licence ou de master et tout particulièrement dans la formation des enseignants? On serait pourtant tenté de penser que la connaissance de l'histoire de l'Ecole est pleinement légitime dans la culture générale des futurs enseignants et éducateurs. Or cet enseignement est dilué dans le plus vaste domaine de la connaissance des institutions éducatives. Peut-il en être autrement dès lors que, par exemple, la bibliographie conseillée pour la préparation du concours de Conseiller principal d'éducation en 2016 ne comporte aucun ouvrage spécifique sur l'histoire du système scolaire (Ministère de l'éducation nationale, 2015-411582)?

En matière de recherche comme de formation, l'histoire de l'Ecole est ainsi soumise à une pression institutionnelle la réduisant à une fonction d'éclairage des institutions et des politiques scolaires actuelles, caractéristique d'une forme d'utilité sociale qu'elle se voit imposer. On peut ou non déplorer la situation; il en est ainsi. Certes, l'exigence n'est pas nouvelle: dès les premières lignes de sa thèse complémentaire sur *La naissance de l'humanisme moderne*, François de Dainville affirmait que «pour repenser avec énergie et prudence l'institution scolaire, il faudra en avoir au préalable une connaissance historique profonde» (1940, p. IX). Cette revendication d'historien de 1940 visant à donner toute sa place à la connaissance historique dans les débats sur la réforme de l'Ecole et, plus particulièrement de l'enseignement secondaire, semble aujourd'hui exaucée. Mais au prix d'une aliénation de l'histoire de l'éducation dans le sens d'une relégation au second plan de sa fonction de construction et de transmission d'une culture historique sur l'Ecole? On peut le déplorer; il en est ainsi. Cette évolution participe d'une transformation de la société vers une logique de rentabilité sur laquelle nous n'avons guère de prise.

Si ce questionnement concerne toute production historiographique, il s'adresse avec plus d'acuité encore à l'histoire de l'éducation. L'archéologue qui rend compte de l'implantation de cités palafittes du néolithique a sans doute moins à s'interroger sur l'utilité actuelle de ses découvertes. Question de distance chronologique; question d'objet surtout. Car l'historien de l'éducation pour objet une activité sociale qui traverse les époques, les civilisations et dont la forme infléchit l'évolution de la société. Parce que l'éducation est une courroie de transmission trans-générationnelle qui lie indissociablement un passé dont elle doit préserver l'héritage et un futur qu'elle a pour mission de préparer, l'histoire de l'éducation est inévitablement renvoyée à son utilité sociale. De par son objet, elle à la fois une production historiographique inscrite dans un passé et un outil pour l'avenir.

Est-il suffisant de proclamer que «le passé éclaire le présent» pour justifier d'une fonction sociale, combinant une double fonction culturelle et utilitaire? Que signifie précisément ce lieu commun? Sous quelles formes et à quelles conditions la connaissance du passé est-elle en mesure d'éclairer le présent? S'il appartient à l'historien de jouer son rôle dans la compréhension des faits actuels, l'articulation entre les formes et les exigences de la recherche historique, d'une part, et les problématiques actuelles qu'il se propose d'éclairer, d'autre part, ne va pas de soi. C'est donc, plus spécifiquement, la question des enjeux, des conditions, et des formes d'ajustement possibles d'une histoire de l'éducation, possédant ses propres exigences épistémologiques à une nouvelle demande sociale d'éclairage des débats contemporains qui traversera ces pages. En d'autres termes encore, quelle utilité sociale peut avoir une histoire de l'éducation soucieuse de conserver un statut de science historique?

Si l'histoire de l'éducation est fortement et exemplairement traversée par ces interrogations, celles-ci se posent sous la même forme à l'ensemble de l'activité historiographique. Aussi, la posture adoptée consistera-t-elle à traiter cette question sur un mode général, nourri d'exemples empruntés à l'historiographie de l'éducation. C'est donc par une définition de l'activité historiographique, construite sur un mode systémique que débutera le propos. Cette approche permettra de poser de manière plus large le problème des rapports entre la diversité des fonctions de l'histoire. Il s'agira plus précisément de déterminer au sein de ce que nous appellerons une configuration historiographique – entendons en première approche une forme d'activité historiographique – les conditions d'ajustement à une forme d'utilité sociale spécifique? L'une d'elle consiste, nous le verrons dans un deuxième temps, à admettre que l'historiographie doit être «mobilisable» dans le sens où elle constitue une mémoire décisionnelle tout en façonnant un *habitus* historiographique. Mais cette exigence pose à son tour des conditions philosophiques auxquelles nous nous attacherons dans un troisième temps: ad-

mettre l'existence d'une «commune humanité», celle d'une «tresse complexe de l'histoire» et la possibilité pour l'homme d'être acteur de son futur. Et cette représentation même d'une tresse de l'histoire, dont participe l'éducation, implique une conception anthropologique de l'histoire de l'éducation présentée dans un quatrième temps. La complexité du passé humain se prolongeant sans rupture ni certitude dans un devenir anticipable et malléable avec précaution requiert une approche systémique, plus apte à rendre compte de la pluralité des dimensions historiques. Un exemple de modélisation illustrant une telle approche constituera le dernier temps de cet exposé.

2. D'une définition de l'histoire à l'élaboration d'une grille de lecture systémique de l'activité historiographique

«Qu'est-ce donc que l'histoire?», s'interroge Henri-Irénée Marrou (1975, p. 30). Est-ce simplement «la connaissance du passé humain» (Marrou, 1975, p. 31)? La formule séduit par sa simplicité mais ne résiste pas à une objection que Marc Bloch introduit sans ambages: «L'idée que le passé, en tant que tel, puisse être objet de science est absurde» (Cit. in Miquel, 1991, p. 22) en raison du flou qui environne la notion de «passé humain». Quelle est en effet la frontière entre passé et présent? Marie-Madeleine Compère propose une réponse lorsqu'elle rappelle que «l'histoire (...) naît de la mort de son objet» (Compère, 1985, p. 9). Mais «la mort d'un objet historique», qui pourrait ainsi le faire rentrer dans le passé, est-elle si facile à établir? L'objet, comme le fait historique, en tant que constructions conceptuelles, plurielles de surcroît, rendent subjective la ligne de démarcation entre passé et présent:

(...) Dès qu'on cherche à délimiter pratiquement le terrain de l'historien, écrit Charles Seignobos, dès qu'on essaie de tracer les limites entre une science historique des faits humains du passé et une science actuelle des faits humains du présent, on s'aperçoit que cette limite ne peut pas être établie, parce qu'en réalité il n'y a pas de faits qui soient historiques par leur nature, comme il y a des faits physiologiques ou biologiques (Cit. in Prost, 1996, p. 67).

Cette impossible délimitation du passé et du présent interdit ainsi de définir l'histoire par sa seule inscription dans le passé. On admettra néanmoins, par commodité de langage que l'activité historiographique *s'attache* à la connaissance du passé humain, au sens où les événements pris en compte sont écoulés.

Complétons cette première approche de définition par la question de la scientificité de l'histoire. Faisant écho à Charles Seignobos pour qui «l'histoire n'est pas une science, [mais] (...) n'est qu'un procédé de connaissance» (Cit. in Prost, 1996, p. 67), Paul Veyne considère que «l'histoire ne comporte pas de

seuil de connaissance ni de minimum d'intelligibilité et rien de ce qui a été, du moment que cela a été, n'est irrecevable pour elle. L'histoire n'est donc pas une science; elle n'en a pas moins sa rigueur, mais cette rigueur se place à l'étage de la critique» (Veyne, 1988, p. 27). Mais n'est-ce pas précisément la rigueur et la démarche critique qui fondent la scientificité l'activité historiographique. Voyons cela de plus près.

La démarche de l'historien repose, avant tout, sur des sources existantes. De lui-même, le document ne se livre pas, ni physiquement, ni scientifiquement; il faut savoir où le débusquer, puis comment l'analyser. Mais, c'est bien à partir de traces existantes que commence le travail: «La première base du travail historique est (...) la lecture du document. Sans document, pas d'histoire. Il faut les lire tous, et sinon ne lire qu'eux, du moins n'accorder qu'à eux une entière confiance» écrivent, de manière radicale, Guy Thuillier et Jean Tulard (Thuillier, Tulard, 1986, p. 9). Le document historique, source d'information première ou «primaire», trace émanant de la réalité étudiée, et n'ayant pas fait l'objet d'un travail historiographique ultérieur: tel est le matériau de base de l'historien. La caractéristique première de la recherche historique réside ainsi dans le fait qu'elle opère sur les traces que le passé nous a léguées; traces aux formes multiples, immédiatement accessibles ou enfouies dans la mémoire de l'homme; mais dans tous les cas, patrimoine clos, borné, avec lequel l'historien doit composer. «Tel Robinson Crusoe sur la grève de son île, devant 'le vestige d'un pied nu empreint sur le sable', l'historien parcourt les bords de son présent. Il visite les traces de ce qui apparaît seulement comme trace de ce qui a passé» (De Certeau, cit. in Hartog, 2005, p. 238). Une idée que Marc Bloch, empruntant à François Simiand résume par la formule: l'histoire est «une connaissance par traces» (Bloch, 2002, p. 71).

En ce sens, l'histoire est une science positive. Mais ne signifie pas, comme le pensait, entre autres historiens de l'Ecole «méthodique», Léopold Von Ranke, que le rôle de l'historien se limite à enregistrer les faits. Ceux-ci ne sont que la matière première du savoir. Pour reprendre la célèbre expression de Bachelard, «rien n'est donné. Tout est construit» (1971, p. 14). Statut des faits (ici comme source première dans la construction de la connaissance) et rapport du chercheur aux faits (ici une construction des faits) sont deux choses différentes. «L'histoire est une science positive» est une assertion compatible avec une posture constructiviste. Á condition toutefois de décrire le processus de construction du fait historique et de production de connaissances à partir de ces faits. Comment ceux-ci sont-ils construits? Interprétés? C'est en répondant à ces questions que l'historien rend valide le savoir produit, en offrant la possibilité de le réfuter. Dans un sens quelque peu différent de celui qu'utilise Karl Popper, on s'inscrit ainsi dans une perspective falsificationniste, au sens où toute théorie scientifique considérée comme vraie ne l'est que provisoirement, tant qu'elle n'a pas été falsifiée. Encore

faut-il qu'elle puisse être falsifiée. La description du processus de production de connaissance, qui la rend réfutable, est une condition de sa falsification.

Ainsi, lorsqu'il «fait de l'histoire», l'historien se livre à une activité méthodique et falsifiable de production de connaissances sur le passé humain, à partir des traces que celui-ci a laissées. Il faut entendre le terme «activité», dans un dépassement du sens commun, comme «une dynamique animant une ou des personnes qui, dans une visée déterminée, mobilisent des ressources en les ajustant à une situation pour partie originale et laissent en mémoire la trace des actions réalisées» (Tomamichel, Astier, Pueyo, 2010, p. 47). Il se fonde sur l'ajustement nécessaire de ressources à des situations toujours pour partie singulières. Dans ces conditions, les méthodes font office de ressources mobilisables et non de normes prescrites à suivre à la lettre. La qualité de l'action (l'action étant un processus observable dans une situation donnée) ne peut donc être exclusivement appréciée dans sa plus ou moins grande conformité à la norme, mais en fonction de la pertinence des ajustements méthodologiques au regard de la situation et de la visée de l'activité.

Nous voici parvenus à une définition plus aboutie de l'activité historiographique: «dynamique individuelle et collective de production méthodique et falsifiable de connaissances d'une réalité passée, élaborée à partir des traces qu'elle a laissée» (Tomamichel, 2012, p. 261). Elle repose sur la mise en cohérence d'une situation – combinaison d'un lieu de production historiographique et d'un terrain –, de ressources – patrimoniales, scientifiques et méthodologiques –, de visées – combinant connaissance du passé, compréhension du présent et inflexion du futur –, et des apports scientifiques et méthodologiques construits par le chercheur au fur et à mesure de sa recherche.

La combinaison de ces quatre dimensions structurantes constitue une grille de lecture permettant de rendre compte d'une réalité perçue sur un mode systémique. Appliquée à l'activité historiographique, elle en révélera la cohérence; c'est précisément cette cohérence qui fonde la pertinence et la validité de la recherche. En d'autres termes, de la congruence des ressources mobilisées, de l'antériorité des actions de recherche, de la situation et des visées de la recherche résulte la qualité d'une recherche historique. Dès lors que les ressources méthodologiques (les méthodes et procédures de référence) constituent une des variables de l'activité, ajustable aux autres dimensions, la validité de la recherche ne se résume donc pas à une plus ou moins grande conformité à la norme, mais à la pertinence des choix opérés par le chercheur au regard d'un ensemble de variables.

C'est à la recherche de cette cohérence que nous allons nous attacher pour traiter la question qui nous anime et qui se redessine comme telle: Sous quelle forme une histoire de l'éducation visant une finalité utilitariste peut-elle trouver

sa cohérence? Commençons par une stabilisation de la finalité jusque-là approximativement qualifiée d'utilitariste.

3. Créer une mémoire décisionnelle, façonner un *habitus* historiographique

Quand il avait accepté de faire ce cours, il avait bien spécifié qu'il ne traiterait pas des problèmes pédagogiques de façon doctrinale, en psychologue ou moraliste. Il montrerait plutôt comment ils se sont posés dans les faits, sous la pression des circonstances et du milieu social, quelles solutions ont prévalu, quelles en ont été les conséquences et quels enseignements nous devons en tirer. Il a cherché dans le passé les leçons dont devait profiter le présent (Halbwachs in Durkheim, 1990, p. 3).

La dernière phrase retient plus particulièrement l'attention. Nous renvoie-t-elle à une forme de «militantisme historiographique» dont témoigne Maurice Agulhon (1987, p. 25), incarnant ces «intellectuels engagés et militants»?

Nous voulions servir notre cause, par une science militante; certes, il était loisible de penser qu'une façon particulièrement intelligente, et donc méritoire, de servir le communisme, serait de faire une thèse d'histoire antique (ou médiévale, ou...) pour démontrer que le marxisme s'appliquait aussi à ces problèmes lointains.

Mais nous (le plus grand nombre) pensions plutôt à des services plus directs: l'étude du fonctionnement du capitalisme et de ses crises, celles du développement du mouvement ouvrier, celle du 'parti de la classe ouvrière' et de sa progression, celle des classes, des révoltes, des luttes et des succès (même électoraux) – tout cela ne serait-il pas plus vite et plus efficacement intégrable dans le mouvement? Dans l'élaboration réfléchie de sa politique? Dans ses activités même de propagande et d'agitation?

La posture est radicale, intenable. Certes, comme l'écrit Antoine Prost, «les historiens, comme individus et comme groupe, ne sont pas extérieurs à la société dans laquelle ils vivent» (1996, p. 90), mais l'historien, comme tout scientifique, a un devoir de neutralité. Ne cherchons donc pas l'utilité sociale d'une recherche historique dans un brûlant engagement militant. Elle se situe plutôt dans son statut de mémoire tel le présente Éric Hobsbawm (2008, pp. 146-147):

Ceux d'entre nous qui ont vécu la Grande Crise trouve encore presque incompréhensible que les orthodoxies du marché pur, si clairement discréditées, aient pu de nouveau présider à une période de crise mondiale à la fin des années 1980 et dans les années 1990, qu'elles furent une fois de plus incapables de comprendre et de traiter. Reste que cet étrange phénomène devrait nous remettre en mémoire, parce qu'il l'illustre, cette grande caractéristique de l'histoire: la mémoire incroyablement courte des théoriciens et praticiens de l'économie. Il montre aussi avec éclat combien la société a besoin d'historiens, ces professionnels de la mémoire faits pour rappeler à leurs concitoyens ce qu'ils souhaitent oublier.

Les acteurs et décideurs politiques ne peuvent donc pas agir en amnésiques. Pour ce faire, ils doivent pouvoir s'appuyer sur une connaissance du passé qui soit une aide à la décision. Il faut en somme construire une *mémoire décisionnelle*, rendant possible l'analyse d'une question actuelle à la lumière du passé et, ce, en vue de décider de l'avenir.

Encore faut-il que les acteurs et décideurs du système éducatif soient disposés à appréhender et à mobiliser cette mémoire. Pour que cela puisse se produire, ils doivent mettre en œuvre ce que nous appelons, au prix d'un ajustement du terme *habitus*, un «*habitus historiographique*». Le concept d'*habitus* est indissociable du nom de Pierre Bourdieu, qui, sans en être l'auteur l'a particulièrement travaillé et utilisé. Selon Lenoir (2007, pp. 8-9), la définition la plus complète donnée par Bourdieu est la suivante:

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement «*réglées*» et «*régulières*» sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (Bourdieu, 1980, pp. 88-89).

L'*habitus*, en tant que prédisposition à percevoir, analyser et à agir est ainsi construit par un groupe social d'appartenance dont il est en même temps le marqueur. Cela ne signifie pas, pour autant, qu'un tel *schème classificatoire* soit exclusivement façonné par le groupe social sans inflexion possible, notamment sous l'effet de l'éducation et la formation. C'est en ce sens que le terme d'*habitus historiographique* peut être défini, comme une prédisposition indissociablement façonnée par un héritage social et par une acculturation historiographique, à percevoir, analyser et agir en mobilisant une connaissance du passé. C'est là une des fonctions de l'histoire de l'éducation que développer pour son public une aptitude à se saisir des connaissances qu'elle produit.

Créer une mémoire décisionnelle, modeler un *habitus* historiographique: telles sont les deux missions d'une historiographie qui prétend à une utilité sociale. Ce double enjeu suppose que les connaissances historiques soient *mobiles*, tant par les acteurs en situation de décision que par les futurs décideurs en formation. Quels en sont, tout spécialement dans le domaine de l'histoire de l'éducation les fondements philosophiques et épistémologiques?

4. Les fondements philosophiques d'une historiographie mobilisable

Pour comprendre le présent de l'éducation à la lecture de son passé on peut adopter deux mises en perspective. La première, synchronique, repose sur une recherche de similitude entre des situations éducatives appartenant à des périodes chronologiquement dissociées. Ces situations, replacées dans une globalité sociale, font l'objet de représentations structurelles transversales. La seconde perspective, diachronique, consiste à replacer l'objet d'étude dans un temps long; elle vise à comprendre une situation dans son évolution, comme un héritage «logique» d'un passé qui possède une force d'inertie.

La perspective synchronique suppose donc une mise en parallèle de situations distinctes. Or, si l'on considère comme Paul Veyne (2008, pp. 14-17) que «l'histoire ne nous apprend rien !», la question est réglée. En effet, surenchérit-il, «l'histoire ne sert pas plus que l'astrologie»; elle n'est qu'«affaire de pure curiosité»; elle «ne démontre rien et ne permet pas de tirer des leçons éternelles». Tout cela parce que «chaque exemple est spécifique»; il appartient à un «moment de l'histoire et invite donc à raisonner en termes concrets». En l'absence d'invariants, de concepts généraux transposables, toute confrontation de situations est interdite et la fonction sociale de l'histoire se réduit à nourrir la curiosité. Mais si l'on admet, à l'inverse, comme nous sommes enclins à le faire, l'existence d'invariants structurels, c'est-à-dire de logiques de comportement permanentes dans les sociétés humaines chronologiquement et spatialement distantes, la confrontation devient possible.

Cela suppose, en premier lieu, de se situer, dans la gradation proposée par Henri-Irénée Marrou (1975, p. 39), au niveau des concepts d'«ambition universelle». En accédant à ce niveau, au prix de cette «dialectique du Même et de l'Autre» dont parle H.-I. Marrou (1975, pp. 84-85), l'historien, ou plus généralement l'observateur, pourra comprendre les actions individuelles et collectives comme des «éléments invariants par rapport à la diversité des contextes culturels» (Boudon, Bourricaud, p. 5). L'existence d'une *nature humaine*, l'appartenance à une *commune humanité* autorisent alors l'historien à lire les situations présentes à l'aide de structures induites de situations passées.

La perspective diachronique soulève, quant à elle, la double question de la nature d'un éventuel «fil de l'histoire» et la capacité de l'individu à infléchir une pente naturelle des choses. S'il faut, avant tout, admettre que le déroulement des événements s'inscrit dans une continuité, cela n'implique pas que tous les aspects de la société évoluent au même rythme et de manière linéaire. Les transformations de la vie politique, de l'économie, de la culture, de l'éducation... révèlent chacune de leur côté des phases d'inertie, d'accélération, de rupture; mais, prises

dans leur ensemble, ces différentes caractéristiques évoluent dans une dynamique perceptible. Faut-il alors s'inscrire dans la conception des trois rythmes de l'histoire telle que l'énoncent les historiens des Annales par la voix de Braudel (1986, p. 24) qui distingue «une histoire quasi-immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure; l'histoire lente, rythmée (...) des groupes et des groupements (...); [et celle de] l'individu»? Est-il nécessaire de considérer que l'évolution des infrastructures surdétermine celle des groupes sociaux et des hommes? On peut plus simplement accepter l'idée que le fil de l'histoire est en fait une tresse complexe dans laquelle se mêlent les différents aspects interdépendants de la société. Ces brins entrelacés qui ne peuvent, isolément, constituer un fil indépendant, infléchissent néanmoins l'orientation de l'ensemble du faisceau.

La prise de conscience de cette dynamique historique, susceptible d'éclairer l'individu dans ses choix, ne peut-elle pas, inversement, opérer comme un frein, laissant le décideur impuissant devant le cours des choses?

«On ne peut, messieurs», déclare Bismark (Cit. in Plekhanov, 1967, p. 320) devant le Reichstag de l'Allemagne du Nord le 16 avril 1869, «ni ignorer l'histoire du passé, ni faire l'avenir. Je voudrais ici vous mettre en garde contre l'aberration qui pousse les hommes à avancer leur pendule en se figurant qu'ils hâtent ainsi la marche du temps. On exagère beaucoup mon influence sur les événements où j'ai pris mon point d'appui. Personne toutefois ne s'est jamais mis en tête que je puis faire l'histoire. Ce serait impossible pour moi, même en collaboration avec vous, et bien que, tous ensemble, nous puissions résister au monde entier. Mais nous ne pouvons pas faire l'histoire: nous devons attendre qu'elle se fasse. Nous ne hâtons pas la maturation des fruits en les exposant à la chaleur d'une lampe et, si nous les cueillons verts, nous ne ferons qu'empêcher leur croissance et les gâter (...). Nous ne pouvons pas créer les grands événements historiques; nous devons seulement nous conformer au cours naturel des choses, nous bornant à nous assurer de ce qui est déjà mûr».

L'homme politique s'efface ainsi – habilement, du reste, pour présenter ces propositions comme s'inscrivant dans le «cours naturel des choses» – devant une dynamique de l'histoire qu'il n'aurait aucune possibilité d'infléchir. Il ne pourrait que guider au mieux le radeau de la société dans le courant d'un fleuve qu'il ne peut naturellement contrarier.

Entre une représentation de l'histoire faite par les «hommes illustres» et une négation de tout libre arbitre politique, il est possible de penser une histoire non bâtie exclusivement par les individus, mais susceptible d'être infléchie par leur action. L'individu participe du cours de l'histoire; et ce, d'autant plus et d'autant mieux qu'il prend conscience de la dynamique dans laquelle se situe le temps présent.

«Mais que viens-je faire ici?», s'interroge Victor Duruy (1901, p. 128) devant les élèves de l'Ecole polytechnique en 1862. «Ah! une grande chose si j'étais capable

de bien la faire: vous dire quel a été le passé du monde et comment notre civilisation moderne s'est formée, afin que connaissant bien la voie qu'elle s'est frayée, vous la poussiez à votre tour, plus vite et mieux en avant». Et de conclure par ce conseil: «Pour mieux voir en avant, regardez en arrière» (Duruy, 1901, p. 157)

Connaissant le passé, l'acteur peut prendre la mesure d'une possible inflexion à donner à la tresse du temps. Les décisions qu'il prend s'inscrivent dans un faisceau d'orientations envisageables, s'écartant plus ou moins d'une perspective logiquement prévisible. Entre un déterminisme absolu qui voit dans l'individu le simple jouet d'une force supérieure (qu'il s'agisse de Dieu, d'un processus de socialisation ou d'un ordre économique mondial...) par laquelle il «serait agi» et la proclamation d'un libre arbitre absolu, d'une liberté d'action détachée de toute contrainte, on considérera que la connaissance optimale des déterminants historiquement construits d'une situation permet à l'acteur de se représenter un «faisceau de possibles» cohérent avec une finalité donnée et au sein duquel il régulera son action.

C'est sur cette posture philosophique, socle d'une historiographie mobili-sable, que s'appuie l'histoire de l'éducation visant une utilité sociale. Il en découle un type de rapports entre les «sciences historiques» et ce qui sera appelé une anthropologie historique de l'éducation dont il faut expliciter la nature.

5. Une conception anthropologique de l'histoire de l'éducation

Dans l'introduction de *L'histoire de l'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècles* (Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 1), les auteurs évoquent la rupture durable qui s'est produite à la charnière des XIX^e et XX^e siècles entre les sciences historiques et l'histoire de l'éducation engluée dans les problèmes scolaires de la III^e république:

L'histoire de l'éducation en France à l'âge moderne s'est longtemps moulée dans trois discours: polémique avec l'impitoyable combat que se livraient tenants de l'école chrétienne et partisans de l'école sans Dieu, monographique et hagiographique lorsque quelque ancien élève célébrait les lustres passés de l'établissement de sa jeunesse, idéologique car le terrain des projets et utopies pédagogiques était parmi les plus battus par des historiens distribuant de bons et mauvais points aux réformateurs d'antan.

Ainsi, le fossé s'est-il alors creusé avec l'histoire et, ce, d'autant plus que celle-ci affichaient une prétention scientifique et quantitativiste: «De là, une masse d'études, surtout entre 1870 et 1914, bourrées d'informations mais de moins en moins accordées avec l'histoire telle que la faisaient et l'aimaient les héritiers des Annales ou d'Ernest Labrousse». Cette distance, qui se serait réduite aujourd'hui, sous l'influence de la sociologie notamment, aurait permis à l'histoire

de l'éducation de se réconcilier avec l'histoire: «L'histoire de l'enseignement s'est retrouvée dès lors de plain-pied avec l'histoire tout court»; une histoire quantitative «s'efforçant de saisir par le chiffre et la mesure les pratiques sociales». Telle apparaissait la situation du début des années soixante-dix, présentée comme une heureuse réintégration de l'histoire de l'éducation dans l'histoire, sous la forme d'une histoire quantitative.

Si le «chiffre et la mesure» ne sont pas les seules voies d'accès à la connaissance historique, on souscrira à l'idée d'une histoire de l'éducation inscrite «de plain-pied» dans «l'histoire tout court» (à supposer que «l'histoire tout court» existe...), ou, plus précisément, à une contextualisation de l'histoire de l'éducation. Cela revient à l'aborder avec une perspective anthropologique, au sens de *L'École des Annales*, c'est-à-dire comme «une conception multidimensionnelle de la réalité sociale, chaque dimension ou plutôt chaque niveau ayant vocation à la fois à dessiner sa propre histoire et à trouver un mode d'articulation avec les autres pour fabriquer le mouvement de la société» (Burguière, 1978, pp. 141-142). Le fil de l'éducation, indissociable de la tresse de l'histoire, ne pourra ainsi être étudié que dans la globalité des faits sociaux avec laquelle il interagit.

L'histoire de l'éducation, ou plus exactement, une anthropologie historique de l'éducation, en tant que science historique prenant pour objet le fait éducatif dans son déroulement chronologique, ne peut alors se dissocier des autres sciences historiques dont elle se nourrit et qu'elle éclaire en retour. Son objet lui assigne, plus qu'à tout autre activité historiographique, une visée de production «mobilisable», et, par-là même, les trois principes explicités précédemment:

- l'existence d'invariants anthropologiques,
- l'existence d'un temps long de l'histoire que l'on peut restituer sous la forme d'une tresse chronologique,
- La possibilité pour l'individu d'infléchir le cours de l'histoire.

Reste à déterminer le mode de restitution de la réalité qui serait le plus cohérent avec ces fondements.

6. La modélisation, un outil au service d'une anthropologie historique de l'éducation

L'ambition anthropologique assignée à l'histoire de l'éducation impose de rendre compte de l'évolution des faits éducatifs dans la diversité et la complexité du contexte qui les enserme. Sans exclure des représentations analytiques, restituant selon la nature de l'étude ou les besoins du public des fragments de réel, il faut se risquer à vouloir embrasser la globalité de faits et de leurs interactions. C'est ce que vise la modélisation, définie comme un mode de restitution de la

réalité perçue comme un système et dont on rend compte à travers une pluralité de variables significatives et une dynamique caractéristique de son évolution.

La démarche, que nous allons illustrer et formaliser à travers l'exemple de l'histoire du collège d'Annecy entre la Renaissance et la Révolution française, est séquencée en trois étapes: construction d'un *modèle d'analyse*, mise en forme à travers cette grille de lecture d'une succession de *configurations* et élaboration d'une représentation dynamique de l'articulation de ces configurations sous la forme d'un *modèle de représentation*.

6.1. Construire un modèle d'analyse

Cette première phase du travail se situe à l'interface de l'assise philosophique et épistémologique stabilisée plus avant et de l'objet étudié. Le modèle repose en premier lieu sur la distinction entre deux structures, l'une représentant l'institution, l'autre l'environnement.

L'établissement, vu de l'intérieur est représenté sous la forme d'une «structure scolaire locale», c'est-à-dire une «entité matérialisée dans un temps et un espace donnés et identifiable par un ensemble de caractéristiques humaines (personnels et élèves), matérielles (locaux et finances), pédagogiques (contenus et méthodes d'enseignement) et institutionnelles (mode de gestion administrative et comptable)» (Favier, Tomamichel, Kinossian, Coppier, 2009, p. 10). Ces caractéristiques, en interrelation, constituent la forme spécifique de l'établissement, une forme dynamique, mouvante, animée d'une «vie interne» et qui sera qualifiée de «structure scolaire».

L'environnement prendra la forme d'une structure posée en extériorité, dénommée «structure sociétale». Elle est portée par l'ensemble des acteurs qui, sans être directement impliqués dans l'activité pédagogique, exercent une influence dans la vie de l'établissement. Chacun d'eux est désigné par son statut et présente un ensemble de caractéristiques à travers lesquelles il agit sur l'établissement en harmonie ou dissonance avec les autres:

- il est inscrit dans un territoire – aux sens géographique, politique, institutionnel,
- il est porteur d'enjeux,
- il vise des finalités spécifiques,
- il dispose, dans une plus ou moins grande mesure, de ressources – matérielles, pédagogiques et humaines – et d'un pouvoir décisionnel.

Cette représentation par les acteurs renvoie à la conception du rôle de l'individu dans l'histoire qui est simultanément animé d'une capacité de prise de

décision et porteur des caractéristiques de la sociétés liées à sa position et à son rôle sociaux.

Dans le cas des collèges d'Ancien Régime, figurent de manière récurrente:

- les autorités municipales locales,
- un fondateur-donateur,
- des congrégations, entre lesquelles apparaissent des tensions, fondées sur des divergences théologiques. Il s'agit là, en tant qu'acteurs externes, des autorités congréganistes et non du personnel enseignant, lequel participe à la vie interne de l'établissement;
- un établissement d'enseignement de tutelle ou de proximité,
- des autorités princières,
- les autorités ecclésiastiques séculières: évêque ou, en son absence, un dignitaire ecclésiastique
- une population locale dont l'influence est susceptible de se manifester.

Inscrite dans la «tresse de l'histoire», l'évolution du collège doit être pensée dans ses rapports à l'environnement. En effet, si l'institution subit un ensemble de pressions exercées par les acteurs politiques, économiques, religieux..., elle modifie en retour l'environnement, ne serait-ce que par sa fonction de formation des élites. Le modèle d'analyse doit donc permettre de rendre compte des rapports qui unissent l'institution à son environnement en schématisant les interactions entre les deux structures.

Appliqué à l'histoire d'un établissement, il va révéler des phases différentes, périodes de relative stabilité, représentées sous la forme de configurations, séparées par des phases de ruptures générant une nouvelle configuration. Emprunté à Norbert Élias ou, dans une acception plus proche encore, à Bernard Lahire (1995, p. 18) lorsque celui-ci rend compte de configurations familiales, le terme «configuration» désigne une forme stable d'une réalité appréhendée sur un mode systémique. L'équilibre des forces des différents acteurs (au sein des structures interne et externe) confère une harmonie à la structure interne. On ne peut pas parler d'inertie: une dynamique est en œuvre. Mais le mouvement s'opère de manière lente sans modification des rapports de forces établis à l'origine. La rupture de l'équilibre des forces instaure une phase de transition, donnant naissance à une nouvelle configuration, appréhendable à travers la même grille de lecture

L'ossature du modèle (schéma 1) repose sur des éléments ou des acteurs dont le caractère de généralité permet son usage à des périodes et en des lieux différents (en ce sens ce modèle d'analyse peut être appliqué à d'autres collèges d'Ancien Régime). A titre d'exemples, aux termes de «syndics» de ville, en usage à Annecy depuis l'attribution des franchises, on préférera celui d'«autorités municipales».

Quant à la structure scolaire, elle est caractérisée par des termes généraux de «personnel enseignant», «contenu d'enseignement», «personnel enseignant»... Autant de termes qui autorisent la circulation dans le temps et l'espace mais qui supposent que des réalités différentes peuvent être désignées sous un même terme, autrement dit, l'existence d'invariants anthropologiques.

6.2. *Construire une succession de configurations*

L'histoire du collège d'Annecy qui s'inscrit dans la continuité de l'école de grammaire municipale établie à la fin du Moyen Âge débute en 1549.

6.2.1. De l'école de grammaire de la ville au Collège chappuisien: 1549-1556. La phase d'émergence du collège

Phase d'émergence, cette période peut être aussi considérée comme une phase de transition avec une situation antérieure. Annecy, à l'instar de nombreuses bourgades savoyardes et françaises, possédait en effet dès le XIV^e siècle au moins une école de gestion municipale, dans laquelle enseignait un maître assisté parfois d'un bachelier. Un homme providentiel, Eustache Chapuys (Tomamichel, Rayssac, 2006), va en changer le destin. Enfant de la ville, qui, au terme d'une brillante carrière diplomatique principalement au service de Charles Quint, se retire à Louvain, il veut œuvrer pour la jeunesse annécienne. Il fonde, à partir de 1547, dans cette ville du Barbant dotée d'une université prestigieuse, le collège de Savoie, institution d'accueil pour les étudiants pauvres d'origine annécienne venant étudier à Louvain les arts, les droits ou la théologie. En 1549, à l'issue d'échanges épistolaires et de visites d'Annéciens à Louvain, il se rend en outre acquéreur, à Annecy, de deux propriétés qu'il met à la disposition de la ville à fin d'installation d'une nouvelle école. À l'acquisition de parts d'impôts (leyde en 1550, dîme en 1554) s'ajoute en 1556 un legs testamentaire de deux mille cinq cents écus convertis en rentes constituées: les ressources financières nécessaires au fonctionnement de l'école sont assurées.

Parallèlement, les activités scolaires reprennent. Philibert Dufresne est engagé par le conseil de ville comme recteur des écoles en 1553, aux termes d'un contrat qui révèle un fonctionnement identique à celui de l'école antérieure. Mais, rapidement, des régents, envoyés par Chapuys, arrivent de Louvain et une structuration en classes se met en place, laquelle emprunte au *modus parisiensis*. La «manière de Paris», qui se caractérise ainsi par un cursus structuré en classes et par des contenus d'enseignement rénovés et étendus, va, au gré de la circulation des maîtres, se diffuser dans les grandes villes françaises. A titre d'exemple,

en 1532, Bordeaux décide de «fonder un nouveau collège, à l'instar, forme et manière des collèges de Paris» (Chartier *et al.*, 1976, p. 153).

C'est dans le même esprit qu'en septembre 1550 Chapuys conseille aux administrateurs annéciens de se tourner «du costet de Paris» (Archives municipales d'Annecy, GG 198), pour y trouver des régents. En 1554, stimulée par l'arrivée de régents parisiens et brabançons, l'école se compose d'une classe de «rudiments», d'une classe de grammaire et de deux classes d'humanités. Avec cette structuration en classes, un collège est né. Pour l'heure, le statut de l'école, qui reste sous l'autorité du conseil de ville, mais dont le financement est assuré par les procureurs de Chapuys, est ambigu. Il se clarifie à la mort du fondateur, en 1556, avec l'édition, *post mortem*, des *Statuts du collège d'Annecy*, qui consacrent l'existence d'une institution autonome dotée d'un conseil d'administration composé de quatre syndics et deux ecclésiastiques – le prieur du couvent des dominicains et le doyen de la collégiale Notre-Dame-de-Liesse. Seule limite à une totale indépendance: l'obligation de réunir, à Louvain, tous les trois ans, une assemblée générale regroupant des représentants des deux collèges, en vue de décider de manière concertée, des éventuelles modifications à opérer dans la gestion financière des biens.

6.2.2. Le collège d'humanités sous administration mixte et autonome: 1556-1590, une période harmonieuse. Première configuration

Dix mille écus en biens immobiliers, terres, rentes et autres impôts: tel est le montant global du patrimoine du collège à la mort du fondateur. De quoi envisager sereinement l'avenir. De fait, pendant près de trente ans, l'institution va se développer aux plans pédagogique et patrimonial. Progressivement, le cursus se scinde en trois cycles: élémentaire, grammaire et humanités. L'enseignement élémentaire est tout d'abord assuré dans une classe de cinquième, dite des «a/b/c» et financée pour quelques années par l'évêque de Genève, François de Bachod, qui installe sa résidence à Annecy. Financement éphémère, dont l'interruption n'empêchera pas le fonctionnement de cette classe et même son dédoublement en 1570 par la création d'une sixième. Pendant ce cycle, l'élève apprend à déchiffrer; il s'initie aux premiers éléments de langue latine. Ce n'est qu'en quatrième que commence véritablement l'apprentissage de la grammaire qui se poursuit l'année suivante. Muni de ce bagage grammatical, l'élève peut alors entrer en familiarité avec les auteurs pendant les deux années d'humanités, dont la classe de rhétorique constitue le point d'orgue. Quant à la philosophie, elle ne fait que des apparitions sporadiques sous la forme «lectures publiques» quotidiennes.

Cette structuration apparaît comme une amplification du cursus de l'école municipale antérieure. L'apprentissage des rudiments y est toujours assuré, mais

en lieu et place d'un seul second niveau consacré à l'apprentissage de la grammaire, voire étendu à l'étude de quelques auteurs, est mise en place une progression sur quatre cours accordant, au-delà de l'enseignement de la grammaire, une place capitale aux Anciens, poètes et rhétoriciens. L'institution se propose ainsi de remplir une fonction d'éducation et d'instruction plurielle, tant en direction de la grande masse de la population qu'elle se propose d'alphabétiser et d'éduquer dans la foi chrétienne, que vers une élite bourgeoise, dont les enfants, formés à la rhétorique, pourront exercer dans une diversité de professions, civiles ou ecclésiastiques.

Outre une mention de deux cents élèves dans les deux classes de cinquième et quatrième, l'absence d'effectifs connus sur cette période ne permet pas de conclure au rayonnement du collège. Son bon fonctionnement est néanmoins très vraisemblable, au vu de la continuité des enseignements dans toutes les classes, même les plus hautes. En dépit d'un renouvellement assez important du personnel enseignant, aucune difficulté n'apparaît pour assurer les cours.

Ce personnel est placé sous l'autorité d'un principal, faisant fonction de régent de la première classe et au nombre desquels on relève le nom de Jean Péliisson. Auteur d'un ouvrage de grammaire et d'un *Traité des enfants étant en un collège*, il a connu des déboires à Tournon, où on lui reprochait un trop grand laxisme à l'égard des protestants. Mais cela ne pose pas problème aux administrateurs d'Annecy, sensibles avant tout à sa renommée de grammairien et qui l'engagent pour quelques mois en 1562.

Les critères religieux ne sont d'ailleurs pas déterminants dans le recrutement des maîtres. Aucune mention n'en est faite dans les *Statuts* de conditions relatives à l'état – civil ou ecclésiastique – des régents et même du principal. De fait, au moins la moitié d'entre eux est composée, y compris dans les grandes classes, de laïcs, parfois mariés. Les préoccupations des administrateurs se centrent davantage sur les pédagogues, logeant avec leurs pensionnaires dans le collège, lesquels, selon l'usage médiéval, ne relevaient pas jusque-là de l'autorité du principal. Une clarification de leur statut est faite en 1563: le duc de Savoie Emmanuel-Philibert, tranche dans un différend qui oppose un lecteur à un pédagogue et confère, à l'avenir, un plein pouvoir aux administrateurs sur toutes les personnes œuvrant dans l'enceinte du collège. Derrière ces murs, dans un monde clos où il est fait obligation de parler latin – sans que celle-ci soit effectivement respectée –, il incombe à une communauté éducative placée sous la pleine autorité de son principal, de former la jeunesse à la culture d'une Antiquité que l'on s'efforce tant bien que mal de faire revivre.

Dans ces conditions de fonctionnement, et en dépit des pressions exercées par Emmanuel-Philibert dans les années 1560, les administrateurs du collège

n'ont ainsi aucune raison d'accepter les jésuites comme personnel enseignant. Le bon état des finances les conforte dans cette attitude: les ressources régulières sont largement suffisantes pour rémunérer un personnel enseignant et faire face aux charges diverses de l'établissement.

Pendant une trentaine d'années la structure annécienne fonctionne ainsi de manière harmonieuse en tant que (première configuration représentée par le schéma 2) collège d'humanités (épisodiquement de plein exercice):

- doté d'un fonctionnement administratif et financier propre,
- avec du personnel d'enseignement laïque et ecclésiastique séculier sous l'autorité d'un principal,
- proposant un cursus allant d'une classe d'*abécédaires* à la rhétorique,
- à une population scolaire issue en grande partie de la ville, mais s'étendant à la Savoie, voire au-delà des frontières du duché.

L'autonomie administrative et financière permet à la structure de résister aux pressions exercées par des autorités politiques princières associées à celles des jésuites qui veulent prendre en main le collège.

Au nombre des acteurs qui structurent l'environnement du collège, dominant (cadre à pourtour large dans le schéma) les autorités municipales. Le fonctionnement du collège sur la période 1556-1590 est essentiellement leur affaire. C'est avec Chapuys (flèche large) qu'elles ont tissé un lien fort; leur bonne entente (flèche de couleur verte) a été la condition essentielle de la naissance du collège. Les autres acteurs sont, certes, amenés à entrer en relation au sujet du collège (existence de flèches multiples), mais celles-ci sont épisodiques et de faible importance (flèches minces) et, à l'exception de l'opposition manifestée aux jésuites par les autorités municipales et les proviseurs du collège de Louvain (flèche de couleur rouge), elles sont positives (flèches de couleur verte).

6.2.3. 1590-1614. L'équilibre se rompt: première phase de transition vers le collège congréganiste

A la fin des années 1580, tout bascule. Sous l'effet conjugué de la hausse des prix, de la dévaluation monétaire, des épidémies de peste, des guerres et d'un «petit âge glaciaire», l'équilibre financier se rompt. La technique comptable utilisée, masquant la réalité financière, participe de la spirale négative dans laquelle s'enfonce l'institution: les rabais et les impayés se multiplient, causant une diminution des recettes alors qu'augmentent les charges, liées notamment à la réfection de bâtiments de plus en plus vétustes et construits avec des matériaux de mauvaise qualité. Les administrateurs n'ont d'autre solution pour tenter de

maintenir l'établissement à flot, que d'entamer le capital, se privant du même coup de revenus nécessaires à plus longue échéance. De fait, lorsque, dans les années 1600, la tourmente s'apaise, le collège n'a plus les revenus pour faire face à la masse des charges, essentiellement salariales.

Pour autant, les administrateurs ne renoncent pas à redresser l'établissement; témoin l'engagement de Pierre Marquet au poste de «philosophe». Mais les effectifs sont fluctuants et les finances n'autorisent plus la rémunération d'un régent pour un trop petit nombre d'élèves. Aussi, pendant une vingtaine d'année, l'enseignement de la philosophie demeure-t-il très fragile. Exception faite de quelques années de fonctionnement dans une classe autonome, le faible effectif de philosophes amène, la plupart du temps, à les intégrer à la classe de rhétorique dont Marquet se retrouve chargé pour la circonstance.

La ténacité des administrateurs se manifeste en outre par l'édiction d'un règlement (le premier, du reste, qui régit le fonctionnement pédagogique du collège), rédigé en latin en 1596 et qui révèle l'organisation prescrite. Il formalise le cursus existant au préalable, maintenant l'existence d'un cycle élémentaire destiné à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, définissant les compétences attendues à la fin du cycle de grammaire et les fonctions des deux régents des classes d'humanités. Face à une conjoncture néfaste, les administrateurs tiennent bon et n'entendent toujours pas céder aux sollicitations des jésuites qui, à partir de 1595 et avec l'appui du duc de Genevois-Nemours cette fois, affichent de nouvelles velléités d'implantation au collège. Le refus vient autant des administrateurs laïques, qui craignent la disparition de leur classe d'abécédaire, des dominicains, dont l'hostilité aux jésuites est patente, que des proviseurs de Louvain solidaires de leur président, Jacques de Bay.

Etonnamment, les administrateurs vont solliciter, en 1602, ces mêmes jésuites, qu'ils avaient repoussés six ans plus tôt... mais ceux-ci refusent. Entre alors en scène le nouvel évêque de Genève, François de Sales, lequel entend bien poursuivre l'œuvre de Réforme catholique amorcée par son prédécesseur, Claude de Granier. Il reçoit le soutien de Charles-Emmanuel, duc de Savoie depuis 1580, qui, de son côté, souhaite ardemment reconquérir Genève et le Chablais. L'entreprise politico-militaire va donc de pair avec une reconquête religieuse et la constitution d'un clergé bien formé. Cette finalité plurielle amène François de Sales à s'impliquer directement dans les affaires pédagogiques et administratives du collège. Nul doute qu'à défaut d'en être l'auteur, il approuve la délibération du conseil d'administration du 24 décembre 1607 «portant nouveaux status du collège d'Annecy». Ensemble de mesures organisant la vie scolaire, ce texte exprime l'inflexion accrue du collège vers sa fonction pastorale: instauration d'une messe quotidienne et d'une leçon de catéchisme hebdomadaire, obligation de

jouer deux pièces de théâtre par année, pièces dont les thèmes sont inspirés de l'histoire sainte. Il révèle en outre une volonté d'étendre le cursus à un enseignement de philosophie avec la création de disputes mensuelles auxquelles assistera l'évêque en personne. Cette mesure dynamise le cours de philosophie que fréquentent trente-huit élèves en 1608. Trois ans plus tard, une seconde classe est ouverte: le collège d'Annecy semble trouver, sous l'impulsion de François de Sales, un brio qu'il n'avait jusque-là jamais connu. Ce renouveau et cet essor ne sont qu'une étape vers une mutation plus radicale, qui se concrétise par la prise en main de l'établissement par les pères de Saint Paul, les barnabites, doublement soutenus par François de Sales et Charles-Emmanuel. Au terme de cette période de turbulence, le collège va retrouver une nouvelle stabilité sous la forme d'un établissement congréganiste de plein exercice.

6.2.4. Le collège congréganiste de plein exercice: 1614-1729. Deuxième configuration

Avec la prise en main de l'établissement par les pères de Saint Paul, le collège entre dans une nouvelle ère de stabilité et de prospérité: construction d'un nouveau bâtiment en 1672, extension du cursus jusqu'à la théologie et suppression des classes d'*abécédaires* (six professeurs de l'ordre – deux en théologie, deux en philosophie, un en rhétorique, un en humanités – associés à quatre séculiers, assurent un enseignement s'étendant de la sixième à la théologie), gestion administrative et financière exclusivement ou presque confiée aux pères: le collège incarne le type même de l'établissement congréganiste de plein exercice, établissement florissant qui accueille une nombreuse population scolaire.

La stabilité durable de la structure résulte de la conjonction de facteurs congruents. Au patrimoine antérieur s'ajoutent les ressources propres de la congrégation; la stabilité et la qualité du personnel enseignant assurent la renommée de l'établissement. Cette cohérence interne est confortée par l'appui des autorités épiscopale, congréganiste et politique centrale ainsi que par le rôle majeur que tient l'établissement dans la formation du clergé. Chaque année, une quarantaine de jeunes gens sort du collège d'Annecy après avoir y parcouru un cursus complet de théologie et entre dans les ordres.

Ni les tensions avec la population annécienne, portant sur des questions immobilières et attestées par de nombreux procès, ni les dissensions avec le collège de Louvain ne parviennent pas à déstabiliser une structure qui, bénéficiant de fondements internes et d'appuis extérieurs solides, remplit une fonction sociale majeure dans le siècle. La configuration présente les caractéristiques suivantes: collège congréganiste de plein exercice jouant un rôle de séminaire sous l'autorité

quasi-totale de la congrégation des pères de Saint Paul. La puissance de la congrégation, le fort assentiment qu'elle rencontre de la part de l'ensemble des acteurs (à l'exception des représentants du collège de Louvain) dans un siècle dominé par la vie religieuse, confèrent à la configuration un fort degré de stabilité.

6.2.5. La rupture de 1729. Deuxième phase de transition

Si la rupture des années 1610 peut être comprise comme la conjonction d'un déséquilibre interne et d'une pression environnementale, celle de 1729, plus brutale, résulte de l'action de du roi de Piémont Sardaigne, Victor Amédée II. La réforme scolaire qu'il introduit exprime une volonté de prise en main de l'instruction publique par l'État, dont les congrégations seront les victimes. La puissance du pouvoir royal (conservant l'appui du clergé séculier) engagé dans un processus de modernisation de ses États, s'impose à ces dernières. Leur nature et leur fonction apparaissent presque anachroniques dans une société qui se sécularise. C'est vers une nouvelle configuration qu'évolue le collège, application directe et unilatérale d'une politique scolaire et annonçant le siècle suivant.

6.2.6. Un collège séculier de plein exercice enseignant la théologie: 1729-1792. Troisième configuration

Les barnabites, interdits d'enseignement aux termes de la réforme scolaire, se replient sur le pensionnat, laissant l'enseignement à des prêtres séculiers. Dans un premier temps, l'évêque, Michel-Gabriel de Rossillon de Bernex (1697-1734) exprime ses réticences à l'égard de la réforme scolaire: mobilisant ses pasteurs «pour régenter dans les collèges sans s'informer de l'évêque touchant leur mœurs, capacité et doctrine», elle produit, selon lui, un «manque de prêtres pour aider aux curés en diverses paroisses» (Compère, Julia, 1984, p. 58). Mais ces réserves s'estompent rapidement, notamment avec la nomination, en 1740, au poste de réformateur des études, de Jean-Claude Coppier, doyen de la collégiale Notre-Dame d'Annecy. La décentralisation, combinée à une alliance avec le clergé local, atténue la rigueur d'une politique qui, menée de manière trop directe par un souverain «étranger» à la nation savoyarde, eût conduit à une rupture. Il en résulte une relative autonomie locale qui donne à l'établissement une configuration originale.

Le collège, placé sous l'autorité du réformateur des études, vecteur de l'autorité piémontaise, est, de droit, soumis à la législation centrale. Sa structure, similaire à celle des anciens collèges congréganistes, est constituée de cinq classes de grammaire et d'humanités auxquelles font suite deux classes de philosophie

et deux de théologie. Mais, simultanément, la personne même du réformateur, doyen de la collégiale, l'influence de l'évêque et un personnel enseignant composé de séculiers d'origine savoyarde ou française décentrent la vie pédagogique vers le modèle français. C'est davantage à la *Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres* de Charles Rollin qu'aux instructions de Bernardo Lama, professeur d'éloquence à l'université de Turin, que se réfèrent les préfets des études annéciens. Si l'inflexion n'est que subtile, Rollin et Lama «puisant aux mêmes sources, les grammairiens de Port-Royal» (Compère *et al*, 1984, p. 59), elle est néanmoins annonciatrice de la tension qui existera après 1815 entre une territorialité savoyarde, culturellement tournée vers la France, et un cadre réglementaire piémontais

L'arrivée des troupes révolutionnaires françaises en Savoie en septembre 1792 introduit une nouvelle phase d'instabilité et le déclin du collège d'Ancien Régime. Nous entrerons alors dans la période révolutionnaire qui déborde des limites chronologiques de l'exemple et supposerait d'adapter, voire de rebâtir le modèle d'analyse.

6.3. *Elaborer un modèle de représentation, succession dynamique des configurations*

Efforçons nous de dessiner, sous la forme d'un modèle de représentation, une dynamique qui, à l'échelle de trois siècles, unit ces configurations et ces phases de rupture. Passons d'une succession de «vues en coupe», de représentations synchroniques à une restitution diachronique. Nous y sommes invités et autorisés, ayant plus avant admis la continuité d'un temps historique complexe et la possibilité d'inscrire un objet dans la tresse continue de l'histoire.

L'évolution du Collège chappuisien se caractérise par la succession de trois périodes de stabilité – 1556-1590; 1614-1729; 1729-1792), encadrées par deux phases de mutation forte – en amont à partir de l'école de grammaire, en aval vers l'école secondaire de la Révolution – et séparées par des transitions qui modifient la forme de l'établissement sans en changer totalement la nature. À l'échelle de la période considérée, la dynamique de l'évolution du collège se caractérise par deux phénomènes liés: le petit collège d'humanités encore doté de classes élémentaires s'est mué en établissement de plein exercice, dispensant même un enseignement de théologie; simultanément, les autorités municipales, initialement maîtresses du jeu, mais ensuite dépassées par l'ampleur de l'enjeu, ont cédé la place à une congrégation, laquelle sera «remerciée» par le pouvoir civil central. Le collège illustre ainsi la naissance d'un enseignement secondaire au sens plein du terme ainsi que son évolution au sein d'une société pour laquelle l'instruction publique tend à devenir une affaire d'Etat, au service de l'État.

L'exemple présenté illustre une démarche de modélisation au sein de laquelle trois éléments (schéma 3) ont été utilisés: le modèle d'analyse dont l'élaboration constitue le premier temps du travail; il permet de dessiner des configurations successives (périodes perçues comme stables) que séparent des phases de transition correspondant à des ruptures d'équilibre. Ces configurations et transitions constituent un ensemble de «vues en coupe», de représentations synchroniques. Leur mise en perspective – représentation diachronique – permet de saisir la logique d'évolution à une échelle pluriséculaire, fondement d'une modélisation de représentation.

7. En conclusion

Est-il encore possible de «faire de l'histoire de l'éducation» dans un contexte institutionnel soumis à des exigences utilitaires accrues? Telle est la question, simplement résumée, à laquelle nous nous sommes attachés dans ces pages. La réponse est «oui, à condition...». La question est simple; la réponse tout autant; l'identification de ces conditions a été en revanche plus complexe. Car l'histoire de l'éducation, en tant qu'activité scientifique ne se résume pas à une stricte relation d'un chercheur à ses sources. Activité sociale de production de connaissances, elle a été définie, dans une approche systémique, à partir de quatre dimensions: la finalité, la situation de recherche, les ressources mobilisables et la trace de l'activité. Lue à travers ce prisme, la question nous a renvoyés à la recherche d'une cohérence entre ces différentes caractéristiques sachant qu'une d'entre elles était posée, puisqu'imposée: la fonction d'éclairage du présent que doit jouer l'historiographie de l'éducation.

Cette visée, nous l'avons dans un premier temps explorée, opérationnalisée: l'historiographie de l'éducation peut éclairer le présent si elle prend la forme d'une «mémoire décisionnelle» utilisable par des acteurs enclins à mobiliser ce savoir, c'est-à-dire empreints d'un *habitus* historiographique. Le travail de modelage s'est alors précisé; les variables d'ajustement se sont plus nettement dessinées. Il s'agissait de caractériser une historiographie «mobilisable», au sens où elle éclaire les décideurs dans la compréhension du présent et contribue à façonner un *habitus* historiographique. Se demander à quelles conditions l'histoire peut avoir une utilité sociale, revenait ainsi à s'interroger sur la nature d'une telle historiographie.

Celle-ci repose sur des fondements philosophiques: admettre existence d'une *commune humanité* dotée d'invariants anthropologiques qui rendent possibles la lecture et la confrontation de situations distantes dans le temps et l'espace; se représenter l'évolution des sociétés comme une tresse historique dont l'histoire

de l'éducation constitue un brin et reconnaître la «responsabilité historique» de l'acteur.

Il en découle une conception anthropologique de l'histoire qui ne peut se satisfaire d'une lecture analytique des faits historiques. Elle invite à penser la réalité comme un système, à l'appréhender et à en rendre compte sous la forme de modèles. L'exemple de l'évolution du collège d'Annecy sous l'Ancien Régime est venu illustrer la démarche de modélisation et servir d'appui à une formalisation.

En caractérisant ainsi une l'histoire de l'éducation, nous rendons possible et pertinente la confrontation et l'articulation du passé au présent, nous définissons une historiographie *mobilisable* par les acteurs de l'éducation. Reste à savoir si cette connaissance sera effectivement mobilisée, si les conditions de sa mobilisation seront réunies, en d'autres termes si un *habitus historiographique* va être opérant.

Se pose alors la question de la construction d'un tel *habitus*. Entre l'élaboration d'un savoir historique susceptible d'être mobilisé et sa mise en œuvre par les éducateurs et les décideurs politiques s'étend le vaste champ de la didactique et, plus largement, de la formation. Quelles périodes, quels thèmes aborder dans les enseignements d'histoire de l'éducation? Quelles connections effectuer au sein des plans de formation entre les enseignements d'histoire de l'éducation et les thèmes pédagogiques? Les questions s'étendent à la formation à la recherche en éducation et plus largement en sciences humaines et sociales. Former à la recherche, c'est aussi former par la recherche. C'est développer chez l'étudiant une capacité de distanciation, lui permettant de «débusquer ses 'prénotions'» (Boudon, Bourricault, 1982, p. 6). S'ouvre là un autre vaste champ de réflexion qui, sur un versant pédagogique, éclaira la question de l'utilité de l'histoire de l'éducation. Afin que le passé puisse nous «servir de leçon» et que, comme le déplorait il y a plus d'un siècle le Vicomte de Broc, à qui nous laissons la parole pour conclure, nous ne cherchions pas à lui en donner.

Ne pouvant déchirer les feuillets du livre de la patrie, les passions s'efforcent de les noircir. On veut moins étudier et connaître le passé que flatter le présent. Nous ne demandons pas au temps de nous instruire; c'est nous qui prétendons lui donner des leçons. Nous jugeons rarement les générations d'autrefois avec leurs idées, et volontiers nous leur reprocherions de ne pas partager les nôtres (De Broc, 1895, p. 1).

8. Travaux consultés en ligne

Lenoir, Y. (2007). *L'habitus* dans l'œuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. Document du CRIE et de la CRCIE, 2007,

n° 1. Consulté le 22 septembre 2015 sur le site: file:///C:/Users/Tomamichel/Documents/Travaux%20et%20publications/Article%20%C3%A9pist%C3%A9mo%20Hist%20%C3%A9duc/1-Habitus_chez_Bourdieu.pdf pp. 2-23

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Annuaire des formations doctorales et centres de recherche en sciences de l'éducation. Consulté le 16 septembre 2015 sur le site <https://appliweb.dgri.education.fr/annuaire/ListeEntite.jsp?entite=ur&sd=21&prov=ListeSd>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Annuaire des formations doctorales et centres de recherche en histoire et civilisations. Consulté le 16 septembre 2015 sur le site: <https://appliweb.dgri.education.fr/annuaire/ListeEntite.jsp?entite=ur&sd=30&prov=ListeSd>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Concours interne et externe de recrutement des conseillers principaux d'éducation. CPE. Bibliographie indicative. Consulté le 16 septembre 2015 sur le site: http://cache.media.education.gouv.fr/file/capesps_cpe_cop/58/2/p2016_cpe_externe_interne_411582.pdf

9. Bibliographie

- Agulhon, M. (1987). Vu des coulisses. In Nora, P. (sous la direction de), *Essais d'ego-histoire* (pp. 9-59). Paris: nrf/Gallimard.
- Alamarcery, V. (2008). L'historiographie française de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 117, 97-116.
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF.
- Braudel, F. (1986). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: Flammarion.
- Burguière, A. (1978). L'anthropologie historique. In Le Goff, J. (sous la direction de), *La nouvelle histoire* (pp. 141-142). Paris: Éditions Complexes.
- Burguière, A. (1986). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: PUF.
- Chartier, R., Julia, D., & Compère. M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: SEDES.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée. Généalogie de l'enseignement secondaire français. 1500-1850*. Paris: Gallimard/Julliard.

- Compère, M.-M., & Julia, D. (1984). Annecy. In *Les collèges français. 16^e-18^e siècles*. Tome 1: *France du midi*. Paris: INRP/CNRS.
- Dainville, F. de. (1940). *Les jésuites et l'éducation de la société française. La naissance de l'humanisme moderne. Thèse complémentaire ès Lettres*. Paris: Beauchesne et fils éd.
- De Broc, Vicomte de. (1895). *La vie en France sous le Premier Empire*. Paris: Plon.
- De Certeau, M. (1986). L'opération historique. In Le Goff, J., & Nora, P., *Faire de l'histoire*. Tome 1: *Nouveaux problèmes*. Paris: Folio histoire.
- Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Duruy, V. (1901). *Notes et souvenirs*. Deux tomes. Paris: 1901.
- Favier, R., Tomamichel, S., Kinossian, Y., & Coppier, J. (2009). *Une école à la mesure des Alpes. Contribution à une histoire de l'enseignement secondaire*. Grenoble: PUG.
- Gréard, O. (1889). *Éducation et instruction. Enseignement secondaire*. Tome 2. Paris: Hachette.
- Hartog, F. (2005). *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*. Paris: Éditions de l'ÉHÉSS.
- Hobsbawm, E. J. (2008). *L'âge des extrêmes. Histoire du court XX^e siècle*. Paris: André Versaille éditeur.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil.
- Miquel, P.-A. (1991). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Nathan.
- Plekhanov, G. (1967). A propos du rôle de l'individu dans l'histoire. *Œuvres philosophiques*. Moscou: Editions du Progrès, tome 2.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Thuillier, G., & Tulard, J. (1986). *La méthode en histoire*. Paris: PUF. Que sais-je?.
- Tomamichel, S., & Rayssac, M.-C. (2006). *Dans le miroir d'Eustache Chapuys. Un diplomate annécien entre humanisme et Réformes*. (Catalogue d'exposition). Annecy: Archives de la Haute-Savoie.
- Tomamichel, S. (2009). Aux sources de l'enseignement secondaire savoyard. In Favier, R., Tomamichel, S., Kinossian, Y., & Coppier, J. *Une école à la mesure des Alpes. Contribution à une histoire de l'enseignement secondaire*. Grenoble: PUG.
- Tomamichel, S., Astier, P., & Pueyo, V. (2010). La recherche dans les sciences humaines et sociales. Une activité modélisable. In st; Radulescu, M., Dardbord, B., & Solcan, A. *Méthodologie de la recherche universitaire* (pp. 35-48). Bucarest: Editura Didactica si pedagogica, R. A.

- Tomamichel, S. (2012). *L'enseignement secondaire de la Renaissance aux débuts de la III^e République. Modélisation d'un espace de recherche historique en sciences de l'éducation*. (Mémoire de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches). Université Lumière-Lyon 2.
- Veyne, P. (1988). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Veyne, P. (2008). Rencontre avec Paul Veyne. L'histoire ne nous apprend rien ! *Les grands dossiers de Sciences humaines*, 13, 14-17.