

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC ANTOINE PROST

F.V. — Tu es connu comme historien et tu as un profil classique d'universitaire, de chercheur. Tu as fait tes études à Normale Sup., à Sciences Po. ; tu es aujourd'hui professeur d'Histoire à Paris I, et Directeur du Centre de Recherche sur l'Histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme en même temps que professeur depuis 1972 à l'Institut d'Études politiques.

Tu appartiens donc totalement au monde de l'histoire. Cependant je viens te voir pour la Revue « Recherche et Formation » parce qu'Antoine Prost est aujourd'hui aussi connu pour ses travaux d'historien et d'historien de l'éducation que pour toute une participation au débat sur l'éducation et sur la formation. Cela apparaît comme une option, un réseau de compétence, des intérêts suffisamment rares dans leur diversité pour que je te demande d'abord quel itinéraire t'a amené de l'histoire à la pédagogie et à la formation des enseignants.

A.P. — Au départ, je suis un universitaire de gauche, classique : de la gauche non communiste. J'appartiens comme Jacques Julliard à la génération qui suit immédiatement celle de la libération, c'est-à-dire une génération qui n'a pas eu à signer l'appel de Stockholm et qui n'a pas eu à se « poser » véritablement par rapport au communisme, alors

que celle de la libération est dominée par le problème communiste. Furet, Ozouf, Agulhon, Leroy-Ladurie, ont cinq ans seulement de plus que moi, ou un peu plus, mais ils ont eu à se déterminer par rapport au communisme ; pas moi.

Jeune professeur, j'ai un intérêt pour la gauche, pour le mouvement ouvrier, un projet de thèse sur la CGT à l'époque du Front populaire (1). Quand je suis revenu de la guerre d'Algérie en 1960 et que j'ai pris mes fonctions au lycée Pothier à Orléans, j'ai adhéré au SGEN parce qu'il était organiquement lié à la CFTC. Ce choix, comme d'ailleurs pour Julliard et pour Paul Vignaux que nous admirions beaucoup, me paraissait central pour l'évolution de la France. Il nous semblait essentiel de faire qu'il y ait dans ce pays un grand syndicat vraiment ouvrier, mais non communiste, et il fallait donc faire évoluer la CFTC vers la déconfessionnalisation. En 1962, je suis entré au bureau du SGEN, j'y ai été chargé des questions pédagogiques ; je vais en rester responsable jusqu'en 1970 avec Claude Pinoteau et Jacques Natanson. C'est de cette époque que date un de mes tout premiers livres « La révolution scolaire » qui a été publié aux Éditions de l'EPI. Nous étions alors tout à fait favorables à l'établissement polyvalent du 1^{er} cycle, ce qui est devenu le collège actuel. Mes deux activités, universitaire et syndicale auraient très bien pu ne pas se rencontrer. Elles l'ont fait par hasard lorsqu'en 1964-65, René Rémond qui avait dirigé ma thèse de 3^e cycle sur la CGT prend la direction de la collection U, série histoire et me demande une histoire de l'enseignement. J'accepte, car je peux ainsi m'expliquer à moi-même des réalités que je fréquente dans mon action syndicale. J'écris cette « histoire de l'enseignement » (2) avec une certaine passion. Je la fais vite : en deux ans. Je lis tout ce qu'il y avait, mais à l'époque l'histoire de l'enseignement était sous-développée. Ce livre a été un livre heureux que les événements ont bien servi puisque je le terminais au moment où sont survenus les événements de 68. Je me souviens avoir apporté des épreuves corrigées chez A. Colin le 11 mai au matin, remontant le boulevard Saint-Michel délavé.

De 1962, où j'ai quitté le lycée, à 1968, je suis assistant de recherche à la Sorbonne. Je fais une recherche de sociologie historique sur « les Conseillers généraux en 1870 » (3), publiée assez vite ; puis une recherche de lexicologie appliquée à l'histoire, qui va aboutir à la

(1) *La CGT à l'époque du Front populaire, essai de description numérique*. — Paris : A. Colin, 1964. — 258 p. (Cahier de la FNSP).

(2) *Histoire de l'enseignement en France — 1800-1967*. — Paris : A. Colin, 1968 (5^e édition, 1986). — 524 p. (Coll. U).

(3) En collaboration avec GIRARD L. et GOSSEZ R. : *Les conseillers généraux en 1870*. — Paris : PUF, 1967. — 211 p. (Publ. de la Sorbonne).

publication du « vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889 » (1). C'est mon activité normale classique où « l'histoire de l'enseignement » s'insère très bien ; j'ai mon activité syndicale, qui est autonome et il n'y a pas d'interférence entre les deux sauf, pour cet ouvrage qui fait un peu le pont.

Les choses vont changer à partir de 69, car je deviens alors chargé d'enseignement au Collège universitaire d'Orléans, ce qui signifie que j'occupe un poste et des fonctions de professeur avec une qualification qui n'est pas celle du professeur car je n'avais pas encore soutenu ma thèse (je l'ai soutenue en 75) (2). En mai 70, je suis nommé Directeur du Collège universitaire, j'ai donc des responsabilités administratives : je fais partie de « l'assemblée constitutive » de l'Université d'Orléans ; je vais en être le 1^{er} vice-président et je fonde son service de formation continue. Je me mets donc à avoir des responsabilités dans l'institution, ce que je n'avais pas à la Sorbonne.

F.V. — Donc peu après la parution de « l'histoire de l'enseignement », tu prends des responsabilités administratives à l'université d'Orléans. C'est aussi l'époque où on commence à te connaître un peu comme « homme public », car c'est le moment où tu t'engages dans une série de débats qui ne sont pas seulement débats intérieurs à un syndicat ou à l'université. En 68, tu représentes le SGEN au Colloque d'Amiens ; ensuite dans chaque grande action de réflexion sur la formation et sur l'éducation on retrouve ton nom et ton action : à la Commission des Sages, ou Commission Joxe, dans les travaux de la Commission de Peretti et jusqu'au rapport pour le ministre Savary sur « les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle ».

A.P. — J'avais déjà représenté la CFDT au Plan (1962-67 et 1967-71). Mais, effectivement, mon « histoire de l'enseignement » me donne un statut d'historien de l'éducation. En ce domaine, tout le monde étant aveugle, le borgne devient roi... ce n'est pas très difficile alors de faire figure d'expert, et comme j'ai une certaine pratique administrative, que je sais décortiquer un budget, faire des extrapolations dans une perspective de planification, je pouvais être utile. De plus, mes liens avec la CFDT, dans la configuration politique d'après mai 68 me rendent intéressant. Tant qu'on a cherché, ce qui était la position du

(1) *Vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889*. — Paris : PUF, 1974. — 196 p. (Publ. de la Sorbonne).

(2) *Les Anciens Combattants et la société française 1919-1939*. — Paris : Presses de la FNSP, 1977. 3 vol. — 237, 261 et 268 p.

ministère Chaban-Delmas, à pratiquer une réponse compréhensive aux aspirations de 1968, j'ai eu une place ; quand on a décidé de les étouffer, j'ai cessé de passer pour un expert.

En 1969-70, c'est une époque d'ouverture. Au ministère de l'Éducation nationale une série de groupes de travail sur l'enseignement supérieur ont été constitués ; on les appelait des « commissions filières ». Il y en avait 15 ou 16. Ce fut, en pleine crise, la première réflexion systématique sur l'organisation des études en fonction des débouchés professionnels : on s'interroge sur les études qui conduisent au journalisme, à la gestion, etc. D'une certaine manière, « Dauphine » est née de ce type de réflexion.

Parmi ces commissions, il y en avait une qui réfléchissait aux universités en tant qu'elles préparent aux métiers de la formation, de l'enseignement et de l'éducation au sens le plus large. On me demande d'être le rapporteur de ce groupe.

C'était un petit comité assez sympathique qui se réunissait dans la maison des sciences de l'homme (qui n'était pas encore ouverte), Boulevard Raspail. C'est dans ce cadre que j'ai rencontré pour la première fois André de Peretti. Cette rencontre est pour moi la deuxième étape décisive. La première avait été celle de René Rémond, qui remontait au concours de la rue d'Ulm. Ce sont les deux personnes qui ont eu le plus d'influence sur moi. À l'époque, je dirige le Collège littéraire universitaire d'Orléans : 600 étudiants, des baraques en bois, ça ressemble à un camp de prisonniers. Il n'y a rien du tout. Pour moi, il faut absolument avoir un centre de Formation d'Enseignants. Quand j'entends de Peretti, je réalise que, si on nous donne des enseignants à former à Orléans, on est aussi embarrassé qu'un troupeau de vaches à qui on donne des patins à roulettes : si on nous dit « à la rentrée vous avez 50 futurs profs de français à former », on ne sait pas quoi faire. Cette prise de conscience est fondamentale parce que ce choc va être à l'origine d'un investissement de type psychosociologique dans la formation. Je comprends avec de Peretti qu'il y a des choses à faire pour former des profs. On met alors en place à Orléans pour nos étudiants des unités de valeur de techniques d'entretien, d'analyse de réunions, le samedi de 9 h du matin à 4 h de l'après-midi, avec des groupes de douze étudiants. Ni devoirs, ni leçons, mais des exercices qu'on fait avec eux. On constitue un petit groupe de sept formateurs avec des collègues de la fac des sciences, de la fac des lettres, la Directrice de l'École Normale de filles. Nous allons à Paris régulièrement pour nous former avec de Peretti, voir comment on pourrait animer nos groupes. Puis on s'est lancé, tremblants, avec nos groupes d'étudiants ; on a eu un petit peu de contestation gauchiste, car c'était à la rentrée 70 et puis on s'en est sorti : d'abord on en est sorti vivants ce qui est l'objectif numéro 1 de tout

pédagogue entrant dans une classe ou de tout formateur dans un groupe. On a eu le sentiment que les étudiants apprenaient quelque chose. On s'est dit ensuite que si on voulait avoir un centre de formation de professeurs, il allait falloir organiser pour eux des stages, et pour qu'ils trouvent des maîtres de stage dans les établissements, il fallait les former. Comme les étudiants étaient satisfaits, nous nous sommes dits que nous pouvions aussi former des professeurs de lycée. Nous avons organisé des stages avec l'aide du recteur G. Antoine sur une base de « fifty-fifty » : les profs prennent 50 % sur leur temps à eux, vous leur donnez 50 %. Lorsque nous avons organisé le premier stage pour les collègues, nous avions l'estomac complètement noué, car les enjeux étaient de taille. Il y avait des proviseurs hostiles, des observateurs malveillants mais les collègues sentent que ce stage leur apporte quelque chose qu'ils peuvent réinvestir dans leur pratique. Nous avons donc renouvelé l'expérience. Peu à peu, nous nous sommes trouvés avec 50 puis 70 profs demandeurs, sur l'ensemble de l'Académie. Cela a été une expérience tout à fait passionnante.

Elle m'a amené aux problèmes de formation d'une manière très concrète, et c'est une des raisons pour lesquelles ma position en matière de formation est si différente de celle des collègues des Sciences de l'Éducation.

F.V. — Et comment tout ce travail a-t-il nourri le travail de l'historien et du chercheur ?

A.P. — Les ponts se font bien jusqu'en 79. Ensuite je deviens professeur à la Sorbonne, ce qui constitue un peu un changement de trajectoire. À partir de 75, nos activités de formation connaissent leur apogée avec le plan de formation des professeurs de Collège pour l'Académie d'Orléans. On a organisé dix jours de formation avec des formateurs qui ont formé à leur tour 600 profs pendant dix jours ; les candidatures n'étant acceptées que si elles étaient au moins cinq du même collège... et puis après avec le ministre R. Haby, c'est vraiment l'éteignoir. Monsieur Haby pensait que, puisque les professeurs savaient lire, il suffisait de leur envoyer des papiers bien faits pour leur formation continue. L'Éducation nationale n'a donc pas modifié la formation des enseignants et elle a freiné les stages de formation continue.

À Orléans, les formateurs se sont donc reconvertis : formés pour constituer un réseau de Conseillers Pédagogiques, ils ont fonctionné comme réseau de Formation permanente pour des cadres d'entreprises, de banques, d'assurances, etc. Et comme institutionnellement, en tant que vice-président de l'Université, j'étais devenu Directeur du service de formation continue, je continuais à être plus ou moins

responsable de tout cela. Mon investissement dans les problèmes de formation a donc été très direct : formation continue, et formation de formateurs ; j'ai même assuré pour la Garantie Mutuelle des Fonctionnaires des stages de formation de formateurs.

Ce travail m'a rendu beaucoup plus lucide sur les problèmes de formation et de relation pédagogique et plus disposé à prendre en compte les dimensions affectives de la vie intellectuelle. Donc quand j'écris le tome IV de « l'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation » ma problématique a changé (1). Elle s'est élargie. La problématique de 65-67 était très institutionnelle car on réfléchissait alors aux structures des collèges. Certes, j'avais pris en compte la sociologie du corps enseignant et des élèves mais je ne m'étais pas interrogé vraiment sur la relation pédagogique, sur le rapport de l'éducation et de la famille, de l'éducation et de l'entreprise. L'enseignement technique par exemple était traité de manière superficielle dans le volume paru chez A. Colin. Dans le tome IV de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation, écrit en 78-79 et paru en 82, la perspective est beaucoup plus large. Le problème est de savoir comment l'école, la famille et la société changent ensemble.

F.V. — Justement dans l'avertissement de ce tome IV, tu écris « écrire une histoire de l'éducation depuis un demi-siècle, quand on approche la cinquantaine, qu'on est professeur et qu'on a des enfants, c'est un peu écrire sur soi-même » et un peu plus loin, tu exprimes la crainte que la passion ne se camoufle derrière l'objectivité du ton. Quel regard ta formation d'historien et cet ensemble de compétences relationnelles sur les problèmes de formation te permettent-elles de porter sur l'histoire à laquelle tu participes, celle qui se fait sous nos yeux ? Qu'est-ce qui fait que ce livre est bien un livre d'historien, et non pas un simple témoignage ?

A.P. — C'est un livre d'historien parce que je ne suis pas dupe de mes implications personnelles. Ce que j'ai appris avec de Peretti, dans ces stages où nous faisons des « études de cas », ce qui est devenu très clair pour moi, c'est que les individus se projettent dans une situation en fonction de ce qu'ils sont, eux, et ne l'analysent pas correctement, comment ils comment certains aspects du problème qui leur est posé, s'identifiant à certains des acteurs. Quand on a fait ce travail d'élucidation sur un cas, qu'on est soi-même historien et qu'on écrit sur des cas, on est amené à se dire : « où sont mes implications ? Qu'est-ce que

(1) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : « L'école et la Famille dans une société en mutation, 1930-1980 ».* — Paris : Nouvelle Librairie de France, 1982. — 729 p.

je risque de projeter ? » et, à mon avis, ce travail d'élucidation des enjeux personnels du sujet historique que l'on entreprend de traiter, est essentiel à la qualité historique même du travail, puisque l'objectivité c'est d'abord la lucidité sur ce qui, dans son propre regard, risque de ne pas être objectif. C'est aussi un livre d'historien parce qu'il se soumet aux bonnes vieilles règles archi-classiques de la méthode historique : citer, donner ses références, dire d'où l'on vient. Cette sorte de réflexe représente un garde-fou indispensable.

F.V. — Tout ce que tu évoques du travail sur la personnalité dans la formation rejaillit donc sur le travail de l'historien, dans la recherche, et dans la dimension interprétative par exemple ?

A.P. — Cela a attiré mon attention de chercheur sur certains sujets, comme l'histoire de la famille, des mentalités, des sentiments. Mais l'historien ne travaille pas sur des relations individuelles. Il travaille sur des collectifs. Et cela pose un problème théorique que d'extrapoler de la psychologie individuelle à la psychologie collective. Je sors de faire un cours où j'ai expliqué la réaction des patrons aux grèves de 1936. Le patron individuel, je crois que je le sens bien et que je peux le faire comprendre à mes étudiants ; mais c'est le côté romancier, ou concierge de l'historien que tu trouves chez A. Decaux, comme chez Mathiez quand il raconte Robespierre. Il faut absolument que l'historien réussisse à imaginer les situations.

F.V. — C'est le moment où il rejoint le don du conteur.

A.P. — Oui, mais les problèmes deviennent très difficiles à résoudre quand on s'éloigne de l'histoire contemporaine où l'on admet une relative continuité des mentalités. Je peux me mettre à la place d'un patron face à 50 grévistes en 1936. Mais je ne peux pas m'imaginer en soldat grec aux Thermopyles, ou si je le fais à partir du soldat que j'ai été, je risque des contresens abominables. Or le problème de l'historien c'est d'imaginer et de rendre imaginables les comportements des individus des siècles passés en postulant que ces comportements sont autres. Donc, à la limite, ils sont incompréhensibles puisque dans leur altérité, par définition, on ne peut pas les imaginer. Et cependant si je raconte la bataille des Thermopyles, il faut que je m'imaginer dans les soldats qui sont en train de se battre et en même temps, il faut que j'imaginer ces soldats autrement que les soldats d'aujourd'hui ; au moment même où l'historien postule une évolution des sentiments, des mentalités, des comportements, des attitudes, il admet une continuité fondamentale. C'est un vrai problème.

Je n'ai pas beaucoup investi le travail sur la formation dans la recherche, mais davantage dans l'enseignement et dans la relation aux étudiants. J'ai intégré dans l'organisation des D.E.A. et de la maîtrise, des structures de mini-groupes où il y a au plus une dizaine d'étudiants, de manière à faciliter les échanges sur les recherches de chacun.

F.V. — C'est donc dans les techniques d'enseignement que tu as le plus réinvesti ton expérience.

A.P. — Oui dans les techniques et dans la relation avec les étudiants. Il y a des comportements de défense qui sont tombés. Je suis moins démuni par rapport aux problèmes de relation.

F.V. — Dans la formation des maîtres actuelle on a évacué cette dimension de formation aux aspects relationnels du métier et on a fait un recentrage sur les contenus. Que penses-tu de la place à donner aux Sciences de l'Éducation en formation ?

A.P. — Je suis assez réservé à l'égard des Sciences de l'Éducation en tant que savoirs parce que je ne crois pas que les savoirs modifient les pratiques. Fondamentalement, nous savons bien que nous devrions respecter les limitations de vitesse et nous ne les respectons pas. Ce n'est pas parce qu'on nous fera un enseignement sur les accidents que nous les respecterons davantage.

F.V. — Et pour agir sur les pratiques ?

A.P. — Pour agir sur les pratiques, il faut agir sur les personnalités à un certain niveau et avec tous les problèmes que cela pose. De quel droit agir sur les personnalités ? Quel est la part de l'individu dans sa propre transformation ?

Les contenus sont absolument indispensables. Il serait insensé d'enseigner l'histoire si on ne la connaît pas, d'enseigner les maths si on ne les connaît pas et ainsi de suite... C'est vraiment indispensable. Mais je crois qu'on peut être très bon prof en n'ayant jamais lu Bourdieu et en n'ayant jamais lu non plus mon « histoire de l'enseignement ». En tant qu'historien de l'éducation, je ne crois pas avoir modifié les pratiques des gens mais leurs savoirs. C'est un élément de culture et il vaut mieux que les professeurs soient cultivés, mais ce n'est pas parce qu'ils auront lu Bourdieu ou « l'histoire de l'enseignement » qu'ils seront de meilleurs profs. Le savoir enseigner c'est d'abord un savoir pratique. Ce savoir pratique, on ne peut le développer que par un apprentissage et tout apprentissage comporte des

gammes, des exercices : on ne devient pas violoniste en jouant tout de suite le concerto de Beethoven. Je ne suis pas du tout pour imposer un style pédagogique mais qu'on veuille jouer « le concerto à la mémoire d'un ange » d'A. Berg ou du Monteverdi, de toute façon il faut savoir faire ses gammes.

F.V. — Et la dimension de la recherche dans la formation, est-ce que c'est pour toi une gamme ?

A.P. — C'est une gamme possible à condition de faire une recherche sur la pratique de classe et pas une recherche extérieure, distanciée. Une recherche comme celle que j'ai faite sur la démocratisation de l'enseignement à Orléans est sans intérêt pour développer des pratiques.

F.V. — Est-ce que ça veut dire que le type de recherche que tu prônerais en formation initiale ou continue des enseignants, c'est une recherche de type recherche-action ?

A.P. — Si le terme n'avait pas été un peu galvaudé, je dirais oui. Mais il faut que ce soit une vraie recherche, qui comporte une évaluation, qu'il y ait un dispositif d'administration de la preuve et qu'au bout du compte les hypothèses soient décidables, qu'on puisse dire : « c'est vrai » ou « c'est faux dans telles conditions » mais, si la conclusion est simplement « on a fait une expérience intéressante », ce n'est pas suffisant.

Je voudrais revenir un peu en arrière : l'investissement dans la relation pédagogique. Je l'ai eu scientifiquement par la Commission des Sages en 1972 qui a été un travail passionnant. Après je cesse d'être un expert. Je suis redevenu un expert fréquentable quand le ministre de Beullac a voulu lever un peu le couvercle. On m'a alors demandé d'être au Conseil d'administration de l'INRP. Il s'est trouvé que j'ai participé ensuite à la Commission de Peretti en raison de mes liens avec de Peretti. Je n'étais pas très chaud pour y aller parce que mon champ d'activités s'était déplacé. Le choix d'aller à la Sorbonne en 79 c'était celui de devenir un mandarin.

F.V. — Tu as donc fait en 79 un choix d'historien.

A.P. — Oui c'est un choix d'historien et c'est un choix de carrière qui vient en partie de l'échec de la gauche aux Municipales à Orléans en 77, des décisions prises par Mme Saunier-Seité en matière de formation continue dans les Universités. Je n'avais vraiment plus de raison de me battre pour développer des activités que les responsables de

l'Université faisaient tout pour entraver. Puis Claude Pair me demande de faire un rapport sur les lycées (1). J'ai accepté et quand j'ai raccroché le téléphone, j'ai dit à la secrétaire en face de moi « Eh bien voilà comment on fait une bêtise ». Je pensais que ce serait un gros travail qui ne servirait à rien.

F.V. — Le penses-tu toujours ?

A.P. — Peut-être moins ; je suis finalement moins déçu que d'autres qui étaient partis pour tout changer. Moi je suis parti pour faire un rapport. Mais Claude Pair m'avait dit « je ne veux pas seulement un rapport : je voudrais que ça fasse bouger les lycées ». On a donc eu un problème de mobilisation, de dynamique et c'est pourquoi on a conçu une consultation des personnels. Là, ma formation de formateur s'est trouvée réemployée parce qu'elle a fait percevoir une dimension du problème qu'à mon avis un pur universitaire, ou un pur administrateur ne voit pas. J'ai ici réinvesti mon travail antérieur avec prudence. Beaucoup de gens ont contesté cette commission qui ne comprenait pas un prof de lycée : je dirais volontiers, sans paradoxe, que le fait de ne comprendre aucun professeur de lycée nous a contraints à une beaucoup plus grande attention et nous a évité les généralisations abusives. Pour le reste, nous nous sommes demandés : « quel est le cahier des charges ? Qu'est-ce qu'il doit y avoir dans le rapport ? Il faut qu'on trouve les finances, les élèves, les profs, il faut qu'on trouve les horaires, donc réunissons cette documentation et on va faire un rapport sans idée préconçue ». Le résultat est plutôt positif.

Et puis il y a le bouquin sur la démocratisation de l'enseignement, qui a son histoire (2). Quand j'arrive à Paris, c'est dans un centre de recherche qui n'a pas d'argent. À ce moment-là passe un appel d'offres du Commissariat au Plan ; j'y vois une occasion d'avoir de l'argent. J'ai pu réinvestir dans une recherche liée à l'enseignement, mon côté historien du quantitatif qui aime faire des statistiques, des courbes, des graphiques et des analyses factorielles.

F.V. — Cette recherche est, je crois, une des dernières que tu aies faites. Alors quels sont les projets que tu as maintenant ? Sont-ils d'abord liés à des choix spécifiques : le choix de l'historien de 79 ou tentent-ils de faire la synthèse entre tous tes champs de compétences ?

(1) « Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle. » Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris : ministère de l'Éducation nationale - CNDP, 1983. — 288 p.

(2) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* — Paris : PUF, 1986. — 206 p. (Coll. « Sociologies »).

Et comment aujourd'hui le pédagogue, l'historien, le chercheur, le formateur et « l'homme public », d'une certaine façon, vivent-ils en harmonie ?

A.P. — Les projets immédiats c'est de faire deux livres. Une histoire du CNRS pour l'année prochaine parce que c'est le cinquantenaire du CNRS et que, de mon bref passage à la direction scientifique des sciences de l'homme au CNRS, il me reste ce « bébé », et puis je vais publier sous une autre forme et avec un titre différent une version profondément remaniée de « l'histoire de l'enseignement » qui ira jusqu'en 81 ou 85. Le début, les 350 premières pages seront à peu près celles de « l'histoire de l'enseignement » actuelle mais revues de près, augmentées et corrigées ; tout le XX^e siècle sera réécrit parce qu'aussi bien l'enquête sur Orléans et la démocratisation que le travail sur les lycées m'ont amené à découvrir des choses que j'ignorais et dont même « l'histoire de l'éducation » ne tient pas compte.

Pour en venir à ton interrogation sur l'harmonie, je ne peux pas dire que je perçoive ma vie comme harmonieuse ; elle est écrasée par les obligations professionnelles. Le métier de prof d'histoire contemporaine à l'Université de Paris I consiste à faire des cours, à recevoir des étudiants et surtout à lire des mémoires de maîtrise, des DEA et des thèses. Je lis 2 000 pages dactylographiées environ par mois, ce qui représente en gros 50 heures de lecture de thèses, mémoires, articles soumis pour appréciation. À cela il faut ajouter les contacts avec les étudiants et avec les « thésards » les cours et les séminaires : il ne reste plus le temps de travailler. Mon existence est une sorte de lutte contre le temps. J'ai beau être aidé, avoir un secrétariat qui marche bien, des collègues qui font beaucoup de travail, plus que leur part de travail, c'est très lourd.

F.V. — Et ce n'est que l'aspect historien de l'histoire contemporaine ; alors quand tu y ajoutes les autres sollicitations, en raison de tes autres compétences, comment les intègres-tu ?

A.P. — Le reste j'essaie de l'inclure dans le travail professionnel, mais je ne milite plus. Je suis membre de mon conseil d'UER, mais ce n'est pas très lourd. De temps en temps, j'interviens pour faire une UV un peu difficile qu'on est en train de replâtrer mais je n'ai plus de militantisme pédagogique. Je ne participe plus à des actions de formation, j'ai senti que ce type de militantisme pédagogique ou réputé tel me coupait de ma communauté scientifique, que, si je le prolongeais, je quitterais la corporation exactement comme les gens qui se répandent dans les médias.

F.V. — Donc la solution qui donnerait de l'harmonie pour toi, c'est le recentrage.

A.P. — Oui et non car le recentrage c'est aussi la nouvelle édition de « l'histoire de l'enseignement » ; et puis ce que j'ai appris par mon investissement pédagogique dans la formation demeure intégré, toujours utile. Et il me reste aussi un intérêt, une curiosité pour la réflexion pédagogique, mais il risque de disparaître sous le poids du professionnel s'il n'y a pas des contraintes externes.

Un facteur important de mon investissement pédagogique a été le fait que J.-M. Croissandeau, lorsqu'il a fondé « le Monde de l'Éducation » m'a demandé de faire la chronique des livres et j'ai tenu pendant deux ans une rubrique de comptes rendus dans « le Monde de l'Éducation ». Cela m'a fait lire des quantités de livres et m'a amené plus près des Sciences de l'Éducation que je ne l'étais. Mais maintenant, je n'arrive plus à lire un livre de sciences de l'éducation... Je n'arrive même pas à lire les livres d'histoire. En dehors de ce que je suis obligé de lire pour mes cours, je n'arrive pas à lire ce que j'ai envie de lire.

F.V. — La solution consisterait sans doute à changer de métier.

A.P. — Je vais te dire comme je ressens les choses, même si cela peut paraître présomptueux : il me semble que la mort d'un historien c'est comme l'incendie d'une bibliothèque. J. Bouvier, un collègue très proche, prof d'histoire économique à Paris I, vient de mourir et il avait pris une retraite anticipée parce qu'il avait des livres à écrire. Il est mort et je ressens sa mort comme une perte irréparable en raison de tout ce qu'il avait accumulé ; c'était un très grand historien de l'économie française, et il est mort avant d'avoir fait la synthèse de son travail.

Moi j'ai accumulé des piles de notes ; c'est du matériau brut, des pierres avec lesquelles on peut faire des murs et des murs avec lesquels on peut faire des maisons. C'est passé dans mon enseignement et dans des articles. Mais je commence à avoir le sentiment d'une certaine urgence. Il faut que j'écrive une histoire de la société française au XX^e siècle. Je veux l'écrire. Elle fera au moins trois volumes mais il me faut le temps de l'écrire. Dans la mesure où pour moi l'harmonie passe par un recentrage, ce sera moins un recentrage sur la recherche de première main que sur la synthèse de tout ce que j'ai accumulé et j'ai la chance que l'histoire soit une discipline sédimentaire. Il y a des disciplines comme l'économie, la psychologie où les données se périment, mais pas l'histoire. Le livre de Pelloutier sur la condition ouvrière, paru en 1901 ne sera jamais rendu périmé par un bouquin

publié en 1981 ou en 2001. C'est ce qui me permet de prendre des notes en sachant que dans quinze ans elles seront toujours utiles. Elles voudront dire qu'en 1975, 1985 ou 1988, il y avait des gens qui ont dit cela. L'historien dit : « Voilà ce qu'on disait à cette époque-là » ; quel-qu'un d'une autre discipline poursuit : « mais maintenant on ne le dit plus », alors que l'historien ajoute : « comme c'est intéressant ; voici pourquoi on l'a dit, voici la configuration qui a fait que cela pouvait être dit ».

F.V. — Oui, il n'y a pas d'erreurs.

A.P. — Non, il n'y a pas d'erreurs à ce niveau, mais parfois on constate que l'on s'est trompé, par exemple en cherchant la démocratisation comme on l'a cherchée au début des années 60. Et alors la question est pourquoi s'est-on trompé ? Pourquoi les analyses ont-elles été insuffisantes ? Dans la mesure où il y a pour un historien cette capitalisation, il y a aussi un moment où il faut s'arrêter de courir pour exploiter ce que l'on a accumulé durant sa course.

F.V. — Et tu es au moment où tu as envie de t'arrêter de courir ? Envie de faire retraite, d'entrer dans ta bibliothèque ?

A.P. — Je suis au moment où j'ai envie d'entrer dans mes notes.

Propos recueillis par F. VANISCOTTE

P.S. : Nous croyons faire notre vie, mais les circonstances en décident. Un dimanche de mai, le téléphone sonne : le nouveau Premier Ministre me demande d'entrer dans son équipe. Sa confiance m'honore ; son appel me touche. Comment refuser l'occasion que je n'ai pas créée, mais qui s'offre, d'œuvrer, à ma place, à la rénovation de notre système d'enseignement ? Ce serait renier la moitié de ma vie au nom de l'autre. Et voilà une existence qui bascule. J'entrerai plus tard dans mes notes.

A.P. — 13 juin 1988.