# Les musées d’éducation,leurs finalités et leurs difficultés.

## Sommaire

Les musées d’éducation,leurs finalités et leurs difficultés.....1
Conserver les traces du passé de l'École pour mieux comprendre les enjeux du présent.....1
De nombreux sisyphes fatigués par un travail sans cesse à recommencer.....3
« Dépoussiérer »certaines pratiques muséales et intégrer davantage les questions du temps présent.....3
Le musée d'éducation : un vaccin contre le présentisme niais et un lien nécessaire avec la recherche en éducation et la formation des enseignants.....5
« Péril en la demeure » et nécessaires soutiens.....7

## Conserver les traces du passé de l'École pour mieux comprendre les enjeux du présent.

Si Alphonse de Lamartine, ami des belles lettres et des humanités, alors en Grèce, relevait dans Voyage en Orient (1832-1833), « Je suis las des musées, - cimetières des arts »[1], préférant l'art en train de se faire, en prise sur le temps présent de l'artiste, l'ami des réalités éducatives d'autrefois ne peut que se réjouir de l'existence en France de plus de 170 musées d'école, alors que de nombreux pays européens connaissent la même fièvre patrimoniale. Cette densité muséale offre ainsi des lieux multiples qui permettent de développer les missions majeures de tout musée, à savoir « préserver, étudier, communiquer »[2]. Mais dans le même temps, le constat fait par Lamartine n'est jamais très loin dans l'esprit de nos contemporains - et hélas des dirigeants de nos institutions éducatives, d'abord soucieux de l'école d’aujourd’hui et engagés dans la construction de celle de demain - et l'on peut, avec eux, se poser la question : comment conserver toutes ces vieilleries d'antan en chantant « la ballade des écoles du temps jadis » dans une forme de nostalgie historique malvenue et simplificatrice des réalités scolaires d'autrefois. Le musée d'école sentirait alors la naphtaline et serait aussi figé que les animaux empaillés et les bocaux de formol conservant divers spécimens de serpents et des « bêtes nuisibles » qu'il met souvent en exposition dans l'armoire constituant « le musée scolaire »[3], au sein de la

1 Alphonse de LAMARTINE, *Œuvres de Lamartine*. *Édition complète en un volume,* Bruxelles, Méline, Cans et Compagnie, 1838, «Voyage en Orient (1832-1833) », p. 39.

2 Peter van MENSCH, *Towards a Methodology of Museology*, Ph. D., University of Zagreb, 1992, ó8 p.

3 Comme le note le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson, le musée scolaire peut se définir comme « les collections de toute nature formées par le maître en vue de son enseignement », en particulier pour ses leçons de choses. Voir Pierre

salle de classe reconstituée des années 1900, devenue une sorte de « lieu saint » et d'incarnation du « temps béni » de l'école républicaine de Jules Ferry. Ce musée d'école, cimetière de savoirs, de méthodes et de valeurs perdues, avec ses tables et ses bancs de bois, ses encriers de porcelaine blanche, son poêle central et son tableau noir où trône la devise morale du jour, un bonnet d'âne prêt à l'emploi accroché à un porte-manteau, propose souvent aux visiteurs de prendre la plume et de composer la dictée du certificat d'études primaires d'il y a plus d'un siècle. On devine ici l'importance des enjeux et des rejeux mémoriels en œuvre dans de tels processus qui font « remonter le temps », alors que chaque personne, on le sait bien, estime avoir une bonne connaissance de l'école, de par son parcours personnel d'écolier, souvent doublé d'une seconde expérience qui est celle de parent d'élève. Cette redécouverte d'un passé quelque peu mythifié, ou tout du moins profondément simplifié, peut engager un processus de critique et de condamnation de l'école du présent, dans une forme de passéisme nostalgique trop vite accepté d'un « temps jadis » où tous les élèves étaient respectueux de leurs enseignants et maîtrisaient les fondamentaux. C'est, dès lors,poser la question des finalités de ces musées d'écoles en ce début du XXIe siècle, qui ne doivent pas être des cimetières des bonnes pratiques perdues.

L'ouvrage qui suit est le fruit d'une rencontre originale mais fondamentale, celle des responsables et animateurs des musées d'écoles en France et dans plusieurs pays d'Europe, rencontre organisée à Rouen les 12 et 13 novembre 2016, à l'initiative de l'AAMNÉ (Association des amis du Musée national de l'Éducation) et de l'équipe directionnelle du MUNAÉ (Musée national de l'Éducation). Il propose aux lecteurs dix-sept mises au point regroupées en deux parties. La première, intitulée « Musées de l'école de France et des pays historiquement proches : expériences croisées » (p. 27-149), propose dix contributions qui font le point sur les structures muséales existantes dans divers pays (France, Allemagne, Belgique, Espagne, Italie, d'études, de documentation et de recherches en histoire de l'éducation de l'Université de Montpellier; le Musée national de l'Éducation de Tunis). Cette partie se termine avec deux contributions s'intéressant à la nécessaire mise en réseau des structures muséales et patrimoniales en ce début du XXIe siècle dominé par internet. La seconde partie de l'ouvrage (p. 151-185), moins riche en informations scientifiques précises, est néanmoins importante car elle propose de brèves synthèses des six ateliers qui se sont tenus à Rouen en novembre 2016, moyen de mieux saisir la réalité quotidienne de la vie difficile des musées d'écoles en France, privés de moyens matériels et humains suffisants – la fermeture du musée de Saint-Ouen~l'Aumône (Val-d'Oise) ayant servi d'alerte générale sur leur situation délicate - et confrontés à de nombreux défis à la fois au niveau de l'enrichissement de leurs collections, de leur inventaire et de leur valorisation. Un dernier texte propose une « synthèse » et ouvre des perspectives (p. 180-182) alors que la conclusion est dressée par Delphine Campagnolle, directrice du MUNAÉ, qui insiste sur la nécessité de la fédération des éner-

---

KAHN, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002, 248 p.

gies et de la mise en réseaux de ces musées d'écoles qui doivent aussi s'ouvrir davantage aux enjeux et aux techniques du temps présent. À lire ces contributions, le lecteur ne peut qu'être frappé, par quatre idées fortes qui sont développées dans cet ouvrage.

## De nombreux sisyphes fatigués par un travail sans cesse à recommencer

Il faut tout d'abord saluer l'immensité des efforts opérés depuis des décennies par de multiples bénévoles, par quelques élus et associations aussi, qui s'engagent dans le sauvetage du patrimoine éducatif menacé par la politique radicale mais si fréquente de la « benne à ordures » lorsque des travaux sont à opérer par exemple au sein des institutions scolaires ou lors des délocalisations de ces mêmes institutions d'un site vers un autre. Il importe que ces structures, sans parler bien évidemment du Musée national de l'Éducation, tête de pont en la matière, jouent alors le rôle d'urgentistes et de sauveteurs à la fois d'archives, d'objets, de travaux d'élèves et d'ouvrages menacés par la destruction. Il en va de même dans l'acceptation de dons multiples de collègues partant à la retraite et voulant « léguer » leur patrimoine scolaire et pédagogique. Ces musées d'écoles, aux statuts très divers, liés à une association, à une commune, à un conseil départemental ou à une institution, sont souvent submergés par les dons qu'il faut ensuite pouvoir trier, inventorier et conserver dans de bonnes conditions alors qu'ils sont de moins en moins dotés en moyens humains et matériels, sans parler des locaux dont ils disposent, souvent peu adaptés à la conservation et à la communication. L'essentiel repose sur le bénévolat et sur l'engagement personnel de militants de l'école mais qui doivent s'auto-former aux techniques d'inventaire et de classement, tout en ne se laissant pas submerger par la vague incessante des arrivées de nouveaux « objets », en particulier les manuels scolaires. Un constat inquiétant est aussi souvent opéré, celui d'un vieillissement certain de ces animateurs passionnés des musées d'écoles, les nouvelles générations étant moins engagées dans le soutien à ces structures. La richesse des fonds conservés et le maillage remarquable du territoire en musées d'écoles (voir le texte de Michel Mieussens sur la France, p.29-50), s'accompagne ici d'une forte précarité des moyens attribués.

## « Dépoussiérer »certaines pratiques muséales et intégrer davantage les questions du temps présent.

La survie des musées d'écoles, on le perçoit bien à lire l'ouvrage, est liée à une nécessaire modernisation de leurs structures et de leurs missions qui exige cependant des moyens plus importants. On est alors dans une forme de quadrature du cercle, le serpent muséal semblant se mordre la queue. De nombreux musées d'écoles ont déjà, depuis plusieurs décennies, beaucoup travaillé, souvent en liaison étroite et avec l'aide du Musée national de l'éducation, à clarifier leur politique de conservation et à uniformiser au maximum leurs modalités d'inventaire. Il ne sert pas à grand-chose, en effet, de conserver les mêmes choses dans chaque musée de l'école, voire de conserver plusieurs exemplaires des mêmes ouvrages dans chaque musée alors que l'on manque de place. Mais la sélection doit reposer sur une mise en réseau et sur une concertation qui doit permettre, dès que possible, de spécialiser les fonds conservés selon les musées et de s'échanger les pièces reçues. Cela repose aussi sur un travail d'inventaire sans cesse à poursuivre et à uniformiser entre musées alors que l'on sait bien - et l'auteur de cette préface l'a bien vécu en tant que directeur scientifique du Musée aubois d'histoire de l'éducation à Troyes entre 2002 et 2005 - que de nombreux gisements sommeillent encore dans les cartons entassés ici ou là. Le musée d'école ne peut plus tout conserver et ne peut être un « cabinet de curiosités » tels qu'il existait à la fin du XVIIIe siècle et dans la première moitié du XIXe siècle pour le moins, entassant pêle-mêle, des éléments hétéroclites dont le seul point commun était d'avoir un rapport à l'école.Les collections doivent être structurées, spécialisées, mises en réseau entre musées. De même, la salle ou les salles de classe reconstituées, qui sont souvent le cœur du musée d'école, celles que veulent voir les visiteurs, en s'asseyant sur les bancs de bois pour pratiquer quelque exercice scolaire du temps passé, avec peut-être que le secret espoir que leur enfance perdue ressurgisse au détour de l'application d'une règle de grammaire oubliée, comme elle réapparaît à Swann dans *À la recherche du temps perdu*, par le goût d'une petite madeleine trempée dans le thé chez tante Léonie à Combray[4] doivent être questionnées ou tout du moins complétées. La vision enchantée de l'école de Jules Ferry gagnerait à être davantage nuancée par les apports de la recherche en histoire de l'éducation, tout comme la vision souvent très noire de l'école ante-républicaine (sans parler de celle d'Ancien Régime) et il faut aussi que les musées d'écoles acceptent de se saisir des années postérieures à 1914 et « mettent en scène » également le XXe siècle et ses enjeux, en particulier celui de la massification et de l'accès démocratisé à l'École, acceptant aussi de ne pas se focaliser exclusivement sur le seul enseignement primaire mais ouvrant ses préoccupations à l'enseignement secondaire sinon supérieur. La mise en réseaux des nombreux musées d'écoles apparaît ici comme un défi majeur, tout comme la nécessaire politique de

4 Marcel PROUST, *À la recherche du temps perdu, tome 1 - Du côté de chez Swann*, Paris, Folio, 1988, 576 p.

numérisation des fonds remarquables permettant à la fois d'assurer la pérennité des collections et la diffusion la plus large et la plus facile possible. Pour que ces musées d'écoles sortent de leur image parfois quelque peu vieillotte de la présentation de « l'école de grand papa », il apparaît nécessaire de proposer aux visiteurs des temps réflexifs plus nombreux, qui autour d'une exposition thématique ciblée ou d'un cycle de conférences, utilisant aussi les moyens modernes d'interaction, permettent de se saisir des questions « vives » du temps présent de l'École, des enjeux pluriels des réformes éducatives en cours, pour mieux les replacer dans leur contexte et dans la longue durée nécessaire à leur compréhension. Dès lors, les cimetières d'œuvres et d'objets décrits par Lamartine, s'animent pour des dialogues féconds avec le passé mais en veillant cependant à éviter ce que Lucien Febvre dénonçait souvent comme « le péché des péchés » de l'historien, à savoir l'anachronisme[5]. C'est ce que propose depuis plusieurs années le MUNAÉ de Rouen et d'autres structures muséales étrangères comme le Musée national de l'Éducation de Tunis, ouvert en septembre 2001 et présenté ici par Mokhtar Ayachi.

5 Lucien FEBVRE, *Le problème de l'incroyance au XVIe siècle. La religion de Rabelais*, Paris, réédition Albin Michel, 1968, p. 15.

## Le musée d'éducation : un vaccin contre le présentisme niais et un lien nécessaire avec la recherche en éducation et la formation des enseignants.

Cette question est fondamentale et, à notre avis, conditionne les évolutions précédemment évoquées. Pour que les musées d'écoles puissent vraiment jouer leur rôle et dépasser celui de conservatoires des pratiques anciennes, conservatoires dans lesquels on cultive avec nostalgie des mémoires quelque peu mythifiées de l'École d'autrefois, il est majeur que ces structures puissent établir un lien étroit avec les travaux de recherche qui s'opèrent en éducation. Le défi est de taille car la liaison entre les musées d'écoles et les universitaires spécialistes du champ, ne sont pas faciles à établir et à consolider sur la longue durée, au-delà des opérations ponctuelles. Le défi existe également mais à une autre échelle et avec d'autres moyens pour le MUNAÉ. Le constat de départ est celui d'un double éclatement spatial et, dès lors, d'un puzzle difficile à assembler. Les musées d'écoles sont nombreux et disséminés sur tout le territoire national, souvent localisés dans des lieux éloignés des pôles universitaires; les pôles universitaires travaillant en histoire de l'éducation, en l'absence d'une structure fédérative nationale comme le fut le Service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique, sont eux aussi divisés en unités éloignées et souvent concurrents. À ce niveau, une politique volontariste de travail collaboratif semble nécessaire entre la recherche en histoire de l'éducation et les musées d'écoles, autour de projets communs qui fécondent les deux entités. Les richesses conservées dans les musées d'écoles doivent être bien davantage travaillées par les chercheurs et les apprentis-chercheurs alors que les actions menées par les musées d'écoles doivent aussi se nourrir davantage des avancées de la recherche. Les figures souvent opposées de l'expert et de l'amateur, sont ici à dépasser pour un travail collaboratif co-construit.

Dès lors, il ne peut être que choquant d'imaginer que les apprentis-enseignants, désormais recrutés à baccalauréat plus cinq (master 2 pour être titularisés) ignorent, pour la plupart, le passé de l'institution dans laquelle ils souhaitent entrer pour plus de quarante ans. Au mieux, certains reçoivent quelques heures d'histoire de l'éducation, noyées dans un océan de formations multiples, alors qu'ils sont obnubilés par la préparation et la réussite de leur concours de recrutement, en première année, puis par la classe du lendemain à préparer, en seconde année pour les lauréats du concours. Les richesses plurielles des musées d'écoles, leur accès facilité par la numérisation et la mise en ligne sur internet, sont une chance pour la formation d'un praticien des métiers de l'enseignement et de l'éducation que l'on veut « réflexif »[6] et qui exerce son activité en connaissant le système éducatif dans lequel il entre, son histoire, ses valeurs et ses enjeux. Il faut ici espérer que la réforme annon-

6 Donald D. SCHÖN, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir,* Paris, Logiques Éditions, 1994, 4l8 p,

cée de la formation des enseignants et que la rénovation des concours de recrutement puissent permettre de faire une place plus forte aux approches de l'histoire de l'éducation dans ce temps de formation professionnelle, en particulier dans l'élaboration du mémoire ou d'une partie du mémoire exigé des étudiants et de stagiaires.

Nous disposons par le MUNAÉ et les musées d'écoles de « tiers lieux »[7] pour reprendre un terme à la mode en ce début du XXIe siècle qui pourraient tout à fait enrichir les « territoires apprenants »[8] qu'il s'agit de constituer.

La connaissance du passé de l'École et plus largement du passé des processus éducatifs, au plus près des traces laissées par ce passé dans les musées d'écoles, les bibliothèques et les services d'archives, ne peut être ici qu'un vaccin très utile pour lutter contre « le présentisme » niais qui imagine chaque matin que l'on vient d'inventer « le dispositif novateur génial qui va révolutionner l'École », replaçant cette mesure dans un cadre temporel plus large. Cette connaissance fine du passé de l'éducation, permet aussi de ne pas déboucher sur une forme de relativisme absolu (« tout se vaut »), insistant sur des acteurs, des moments, des valeurs et des décisions clés qui ont mis en place notre école républicaine, tout en montrant également que la mise en œuvre concrète des réformes passe toujours, à un moment ou à un autre, par l'engagement des acteurs placés sur le terrain. La connaissance scientifiquement légitimée du passé de l'École n'est pas ici, par le relais des musées d'écoles, une invitation nostalgique à « naître avec des cheveux gris » comme le dénonçait Nietzsche[9] au sujet des historiens, regardant sans cesse le passé pour mieux refuser le présent et l'avenir, mais un nécessaire enracinement dans l'histoire du système éducatif, de ses acteurs et de ses valeurs pour mieux comprendre et agir dans le présent et pouvoir imaginer l'avenir. Les musées d'écoles, dès lors, ne sont plus des « cimetières » pour objets du passé mais aussi des centres de ressources et de recherches pour éclairer le présent. À ce niveau, les musées d'écoles déjà intégrés dans une structure d'enseignement supérieur, comme l'est par exemple, le CEDRHE à Montpellier présenté par Sylvain Wagnon (Centre

---

7 François TADDEI, Catherine BECCHETTI-BIZOT, Guillaume HOUZEL, *Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie, rapport remis à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,* Naiat Vallaud-Belkacem, le 5 avril 2017, 84 p. (p. 21 et suivantes), François TADDEI (dir), Catherine BECCHETTI-BIZOT, Guillaume HOUZEL, Gaëll MAINGUY et Marie-Cécile NAVES, *Un plan pour co-construire une société apprenante. « À l'intelligence collective, la planète reconnaissante »*, rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 4 avril 20l8, 86 p.

8 Voir le récent numéro de la revue Diversité, « *L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable* », Poitiers, CANOPÉ, n° 191, janvier-avril 2018; Anne BARRERE et Bernard DELVAUX (dir), La fragmentation des systèmes scolaires nationaux, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 76, décembre 2017, p. 39-165.

9 Friedrich NIETZSCHE, *Considérations inactuelles I et II*, « Deuxième considération : De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie », Paris, réédition Folio, l992, 224 p.

d'études, de documentation et de recherches en histoire de l'éducation-Faculté d'éducation), ont un net avantage, le lien du musée d'école avec une structure d'enseignement supérieur apparaissant également dans les exemples étrangers présentés (Suisse, Italie, Allemagne, etc.).

## « Péril en la demeure » et nécessaires soutiens

Pour que les nombreux musées d'écoles puissent poursuivre leur existence et répondre aux défis nombreux de leur modernisation, ils ne doivent pas être abandonnés à eux-mêmes. Les missions de préservation, d'étude scientifique et de valorisation des fonds conservés. dégagées en conclusion, par Delphine Campagnolle, doivent être renforcées à l'heure où les structures éducatives connaissent des mutations accélérées. Cela ne peut se faire sans moyens financiers et sans moyens matériels et humains. Or, en suivant la description de Marc Depaepe pour la Belgique, il semble bien que domine fortement chez nombreux de dirigeants des États actuels et souvent chez les chefs des structures éducatives eux~mêmes, un net désintérêt pour le passé éducatif, sa sauvegarde étant placée « au bas de la liste des priorités » (p. 65).

Les contributions de la première partie montrent bien que la création des musées d'écoles ne se fait pas au hasard et que ces structures apparaissent et se développent dans des contextes spécifiques. C'est très net pour la fin du XIXe siècle, dans plusieurs pays, dont la France, alors que s'affirment les États nations qui souhaitent proposer une lecture de leur passé scolaire et ainsi mettre en lumière leurs engagements présents en faveur de l'École, alors que se construit un réel système éducatif et que d'importantes réformes sont lancées. La création en 1879 du Musée pédagogique à Paris par les républicains à peine installés au pouvoir est ici très significative, comme le sont aussi la fondation du *Deutsche Schulmuseum* de Berlin en 1875 (voir Thorsten Heese, p. 51-63) ou celle du *Museo de instrucción Prirnaria* en Espagne en 1882 devenant *Museo pedagôgico nacional* en 1884 (voir Pauli Dávila et Luis M. Naya, p. 77-88)[10]. L'affirmation d'un passé patrimonialisé au service de la diffusion d'une culture nationale unitaire touche ici l'École.[11]

Un second temps apparaît ensuite, dans les années 1970-1990, alors que les systèmes scolaires sont soumis à de multiples tensions, en particulier à celles liées à la massification-démocratisation de leurs études secondaires[12] et supérieures[13], alors que s'affirment aussi d'autres impératifs pédagogiques et des savoirs

---

10 Voir Myriam BOYER, « L'école et la nation dans les collections des musées européens de l'école et de l'éducation », dans Benoit FALAIZE, Charles HEIMBERG et Olivier LOUBES (dir), *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 473-483.

11 Dominique POULOT, *Patrimoine et musées. l'institution de la culture*, Paris, Hachette, 2001, 224 p.; Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales*, Europe (XVIIIe - XXe siècles), Paris, Seuil, 1999, xx p.

12 Louis CROS, *L'explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique, 1961, 181 p.; Martine ALLAIRE et Marie-Thérèse FRANK, *Christian Beullac. Un patron dans l'éducation* (1978-1981), Paris, INRP-CRDP, 1998, 128 p.; Laurent .GUTIERREZ et Patricia LEGRIS (dir), *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 1 1 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016, 256 p.

13 Christophe CHARLE et Iacques VERGER, *Histoire des universités* (XIIe - XXIe siècles), Paris,

nouveaux qui semblent accélérer la fin de « l'école de Jules Ferry »[14]. L'école d'hier semble disparaître à grande vitesse et un souci de sauvegarde de ses traces est alors nettement perceptible qui fait se multiplier les musées d'écoles en France et dans de nombreux pays. L'accélération des mutations sociétales et technologiques, en lien avec « la révolution invisible » des Trente Glorieuses[15], les changements opérés dans le cadre familial en ce qui concerne les relations parents/enfants et l'éducation des seconds par les premiers, posent de multiples questions qui font se tourner vers le passé éducatif. En ce sens, la naissance du Service d'histoire de l'éducation (SHE) en France au début des années 1970 et sa structuration en 1977 au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), est très significative de ce second moment tout comme la création en Espagne de la Société espagnole pour l'étude du patrimoine historico-éducatif (SEPHE) en 2003. Ce moment s'accompagne aussi d'une forme de « fièvre mémorielle », tout objet devenant un « patrimoine » à conserver dans « un inventaire sans fin »[16] des traces du passé. Les mutations politiques et les changements opérés dans la gouvernance des systèmes éducatifs, qui font souvent redécouvrir l'importance des acteurs locaux et régionaux dans le développement de l'École, sont aussi favorables à la création de nombreux musées d'écoles dans un contexte de plus forte décentralisation des décisions. On voit ainsi se multiplier les musées d'écoles en Allemagne sous l'égide des Länder après 1970 alors qu'en Espagne on relève une « folie muséale de la fin du XXe siècle » (p. 79) dans les différentes provinces. Les réalités sont les mêmes en Italie comme le montrent Anna Ascenzi, Maria Brunelli et Juri Meda dans leur contribution consacrée aux 50 musées d'écoles qui existent en Italie (p.89-103). En Suisse, pays qui forme une « constellation d'États enseignants », les musées d'écoles se font aussi de plus en plus nombreux (Sylviane Tinembart, Yvonne Cook et Geneviève Heller, p.105-115).

Cette seconde période (décennies 1970,l980 et 1990), propice aux musées d'écoles et favorable aux questions éducatives expliquées par les historiens, cesse cependant au tournant des années 2000 dans un nouveau contexte de mutations accélérées des systèmes éducatifs confrontés à des tensions multiples. Les effets de la crise économique et la hausse des inégalités socio-scolaires, placent ces systèmes éducatifs face à des défis considérables, la révolution numérique affirmant également ses exigences et modifiant le rapport à l'École. Nous sommes aujourd'hui au cœur de cette troisième période d'accélération des mutations de l'École, dans un contexte désormais très mondialisé de concurrence entre les pays pour piloter l'inno-

---

PUF Quadrige, 2012, 334 p.

14 Voir Antoine PROST, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? » dans Antoine PROST, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, p.47-67; Antoine PROST, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, 394 p.

15 Voir Jean FOURASTIÉ, *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible*, Paris, Fayard, 1979, 306 p.

16 Dominique POULOT, *Patrimoine et musées...*, op. cit., p. 199.

vation et être bien placé « l'économie de la connaissance », où les logiques de marché s'imposent également et avec elles, celles de la reddition des comptes et du désinvestissement des États centraux et la remise en question de l'État providence. L'École est de nouveau questionnée et abondamment réformée et si les musées d'écoles sont de nouveau sollicités, ils le sont dans un contexte politique et économique « autre » qui ne repose plus sur un soutien solide de l'État enseignant ou des collectivités territoriales en charge de l'École. Dès lors, face à cette sollicitation renforcée, alors que les réalités éducatives changent de nouveau à grande vitesse, les musées d'écoles apparaissent souvent désarmés, n'ayant plus les moyens de leurs ambitions ou des ambitions dont on souhaite les charger mais sans les doter en conséquence.

La disparition en 2010 du Service d'histoire de l'éducation, en France, structure de recherche scientifique travaillant sur le passé des structures, des acteurs et des savoirs éducatifs, placé en interface entre les attentes ministérielles et la communauté des enseignants-chercheurs et chercheurs en histoire de l'éducation, service qui se structure en 1977, est très significative. Alors que de nombreux ministères ont pris conscience de la nécessité de sauvegarder les traces de leur passé, alors que des comités historiques existent en leur sein[17], souvent depuis les années 1980-1990, qui veillent au bon versement des fonds d'archives vers les institutions spécialisées, lancent d'utiles campagnes de collectes d'archives orales de leur cadres et de leurs personnels lorsqu'ils partent à la retraite[18], et sont à l'origine de travaux de thèses, de chantiers collectifs de recherche, de colloques et de livres, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, apparaissent désormais très en retrait dans le pilotage et le soutien à une politique cohérente de conservation et de mise en valeur à la fois scientifique et muséale de ces richesses éducatives. On ne peut que le regretter et espérer un engagement plus important des ministères,

---

17 Parmi de nombreux exemples : Comité d'histoire de la Sécurité sociale (1973), Service historique de la Défense (2005, qui fédère divers services anciens), Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication (1993), Comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports (2007, qui fédère d'anciens comités), Centre des Archives économiques et financières de la France, etc.

18 Voir à ce sujet Florence DESCAMPS, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité d'histoire économique et financière de la France, seconde édition, 2006, 864 p. Le Service d'histoire de l'éducation avait créé en son sein une équipe Histoire et archives orales de l'enseignement, elle aussi dissoute. Au début de l'année 2005, cette équipe disposait d'entretiens enregistrés avec 221 témoins (décideurs de l'Éducation nationale depuis 1945). Sept ouvrages furent publiés sa direction dont 1 Martine ALLAIRE et Marie-Thérèse FRANK, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, tome l : inventaire de cinquante entretiens*, Paris, INRP- SHE, 1995, 198 p.; Marie-Thérèse FRANK et Pierre MIGNAVAL, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, tome 2 1 inventaire de cinquante entretiens*, Paris, INRP- SHE, 2000, 212 p., Marie-Thérèse FRANK et Pierre MIGNAVAL, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, tome 3 : inventaire de cinquante entretiens*, Paris, INRP-SHE, 2002, 144 p. Les derniers tomes parus se sont intéressés aux inspecteurs généraux (2002) puis aux recteurs d'académie (2008).

des collectivités territoriales et des institutions éducatives elles-mêmes, dans la sauvegarde, l'étude scientifique et la valorisation du passé de l'École et de sa culture matérielle[19] comme immatérielle, non pour multiplier les « cimetières » d'objets et d'idées du passé scolaire et cultiver la nostalgie du temps jadis, mais au service d'une étude raisonnée des contextes et des réalités éducatives sur la longue durée, pouvant expliciter les enjeux du présent.

**Jean-François CONDETTE**
Professeur en histoire contemporaine,
Comue-Lille-Nord-de-France (ESPE-LNF),
laboratoire CREHS (EA 40227) de l'Université d'Artois.
jeanfrancois.condette@wanadoo.fr

19 Voir le récent ouvrage dirigé par Marguerite Figeac-Monthus sur le sujet ; Marguerite FIGEAC-MONTHUS (dir), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018, 450 p.