

transition vers d'autres fonctions dans le même secteur. L'identité de formateur-animateur, peu valorisée, conjugue un rôle intériorisé de transmission des savoirs, avec un rejet de l'identité présente de formateur d'adultes en raison de la formation initiale reçue. L'identité de formateur technique, qui bénéficie de la plus forte reconnaissance socio-économique, est ancrée dans une identité héritée liée à une double socialisation dans le secteur technique et dans celui de la formation continue, et produit une identité visée de maintien dans leur rôle pour ces formateurs techniques peu diplômés et en fin de carrière. Les identités de conseillers en entreprise et de concepteurs de projets sont revendiquées par suite d'un investissement fort du rôle professionnel depuis longtemps par ces formateurs expérimentés en même temps que d'une assez faible reconnaissance synchronique.

Certes on peut suivre Ph. Zarifian dans sa préface, qui prévenait du risque de toute typologie de produire une sorte d'identité au carré « toute catégorisation étant un procédé d'identification projeté sur les sujets, pour établir un ordre ». N'enferme-t-on pas les sujets dans les quatre logiques identitaires ici présentées, comme l'a fait Dubar lui-même avec ses quatre types identitaires, alors que ces mêmes sujets sont toujours en capacité d'évoluer. Alors que le sociologue ne cesse d'affirmer que l'identité est matière particulièrement labile, toujours en devenir, ne bloque-t-il pas les sujets artificiellement, en vertu de son pouvoir discriminant d'étiquetage? Mais c'est là une remarque qui vise une large part de la sociologie. On doit de toute façon reconnaître à Patrick Gravé le mérite d'avoir fait le grand effort d'asseoir ses propos sur les preuves empiriques tangibles et nombreuses, là où règne en général le discours soit le plus théorique, soit le plus impressionniste.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

FORQUIN Jean-Claude (2002). – *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan, 413 p.

L'ouvrage est issu d'une thèse de troisième cycle, soutenue sous la direction de L. Porcher en 1978 à l'université René Descartes-Paris V. Son objet est d'explorer une partie de la littérature consacrée à l'idée de l'éducation tout au long de la vie, particulièrement abondante depuis les années 1960.

Le corpus sur lequel a porté l'analyse, résultat d'un travail de sélection et de construction dont les principes sont explicités dans le chapitre d'introduction, est constitué par un ensemble de textes publiés entre 1970 et 1976 par l'UNESCO ou l'IUE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation) de Hambourg.

L'auteur a mobilisé 167 références bibliographiques placées à la suite de l'avant-propos pour se demander en historien de l'éducation : « Que reste-t-il de l'idée d'éducation permanente dans le discours international actuel concernant "l'apprentissage tout au long de la vie" ? » La précision du vocabulaire a son importance. L'expression en cause renvoie-t-elle à « *lifelong education* » ou à « *lifelong learning* » (p. 12) ? La confusion est aussi souvent faite entre la vie, comme période de temps comprise entre la naissance et la mort, et la vie comme « vécu ». La notion de « *Learning society* » donne lieu à des expressions nullement équivalentes mais rarement discutées : « cité éducative » ; « société éducative » ; « société pédagogique » ; « société cognitive », etc.

L'introduction d'ordre méthodologique porte sur l'objet de la recherche et la présentation détaillée du corpus. Le travail de spécification progressive du champ d'investigation conduit à opérer un regroupement des textes en fonction de trois catégories distinctes :

- 1 - Sept ouvrages ou les « textes principaux » ;
- 2 - Sept textes courts (quelques pages) ;
- 3 - Dix-neuf articles de périodiques.

Le chapitre 1 analyse le plan de progression des sept textes principaux du corpus (P. Legrand, 1970 ; J. Dumazedier, 1972 ; J. Kotasek, 1972 ; E. Faure, 1972 ; G.W. Parkyn, 1973 ; R.H. Dave, 1973 ; H.W.R. Hawes, 1975), pour permettre de trouver un fil directeur pour l'interprétation de l'ensemble, en considérant le « contenu assertif » (doctrinal) des textes. Le contexte social de l'éducation permanente est problématisé dans le chapitre suivant. Les tendances lourdes concernent l'accroissement et le renouvellement du savoir scientifique et de la technologie ainsi que les changements dans les qualifications et les emplois. Ce qu'il faut penser, ce n'est pas simplement la révolution scientifique et technique, mais probablement une mutation de la culture, avec ses changements démographiques et « démocratiques », d'ordre socioculturel (loisirs, mass médias, crise des modèles, des idéologies et des valeurs).

L'accélération du changement social souligne les insuffisances des systèmes scolaires d'éducation. Dans un chapitre central (ch. 3), l'auteur analyse le matériel qualitatif en utilisant les méthodes de l'analyse du discours (p. 147). Le lecteur appréciera la formalisation de la présentation des typologies sous la forme de tableaux descriptifs synthétisant les propositions essentielles des textes retenus.

Comment passons-nous de l'éducation des adultes (cours du soir) à la « formation continue professionnelle », puis plus largement à l'éducation permanente ? La question des origines ne doit pas être confondue avec la question des fondements. C'est pourquoi le chapitre IV aborde la justification d'une éducation étendue sur toute la durée de la vie et toutes les composantes de l'existence dans une éducation intégrée en « système ». C'est une philosophie du développement humain qui est convoquée, ouverte au regard anthropologique (thèse de l'inachèvement de l'homme).

La société est un réservoir de ressources éducatives multiples. Les voies et moyens d'éducation sont divers, les sources d'apprentissage sont plurielles. La « société éducative » est en partie tributaire de l'orientation politico-culturelle globale (capitalisme versus socialisme).

Le chapitre V aborde l'autodidaxie et envisage l'éducation comme coopération et dialogue.

L'avant-dernier chapitre est consacré à l'examen de la notion de curriculum d'enseignement, avec en arrière-plan la question de l'orientation (préparation à la vie). À partir d'une critique du savoir encyclopédique, bon nombre d'auteurs aboutissent à la conclusion que les méthodes d'évaluation scolaires et d'orientation professionnelle des élèves se modifieront, de même que la certification sociale des compétences. Le dernier chapitre interroge la nature spécifique de l'éducation scolaire. Comment les différents modèles d'organisation éducative s'articulent avec la nécessité d'une éducation à chaque âge de la vie? Jusqu'où la thèse d'une « société sans école » est-elle tenable?

En conclusion générale, l'auteur revient sur les divers régimes d'intentionnalité et sur les « niveaux de pertinence » des textes sélectionnés. Distinguant une « lecture par items » d'une « lecture par auteurs », J.-C. Forquin constate que le « découpage principal s'est fait selon des critères thématiques, selon une logique des aspects ou des « composantes » de l'idée d'éducation permanente, en fonction de laquelle nous avons « convoqué » les auteurs séparément, ponctuellement et « occasionnellement ». L'année 1965 semble être le point de repère pour identifier l'émergence de la « thématique » de l'éducation permanente. Cet ouvrage de référence qui mérite qu'on y revienne, se termine sur une « question vive » placée au cœur de notre post-modernité : « Dans quelle mesure les pratiques de formation continue sont-elles vraiment génératrices de compétences utiles, créatrices de richesses sociales et porteuses de satisfaction pour les individus, ou si elles n'entrent pas, au contraire, dans un contexte d'hyper-compétition stérile et de course-surenchère à l'adaptabilité ayant pour principal effet d'entretenir ou d'aggraver chez les individus un sentiment de perpétuelle inadéquation ? ».

Francis DANVERS
Université de Lille 3

GARCIA Patrick, LEDUC Jean (2003). – *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 320 p.

Pour P. Garcia et J. Leduc, si l'on s'accorde à reconnaître que la généralisation de l'enseignement de l'histoire est contemporaine de l'enracinement de la Troisième République, les premières ébauches de son apprentissage sont beaucoup plus loin-