

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-

taines et datent de l'Ancien Régime, de l'époque de Louis XIV. Aussi l'entreprise à laquelle se livrent ces deux auteurs : traiter de l'enseignement de l'histoire de l'Ancien Régime à nos jours et, grâce à un ouvrage de plus de 300 pages, d'apporter quelques éléments de réponse à des questions majeures telles que la place et l'identité de l'histoire enseignée, les finalités qu'on lui assigne, les programmes, les rapports de l'histoire scolaire avec l'histoire universitaire et enfin la manière dont se déroulent les cours et leur impact sur les élèves.

Au fil des pages le lecteur découvrira que si certaines de ces questions sont déjà posées dès le XVIII^e siècle, la plupart surgissent au cours du XIX^e et beaucoup d'entre elles sont encore en débat à la fin du XX^e.

En matière de présentation peut-être aurait-il été judicieux de traiter chacune de ces grandes questions de manière transversale afin d'en faire percevoir les ruptures et les continuités ? P. Garcia et J. Leduc ont opté pour une présentation chronologique plus classique en onze chapitres. La table des matières en laisse apparaître une répartition fort bien équilibrée : deux chapitres pour la période s'étalant de l'Ancien Régime jusqu'à la fin de la Restauration, trois chapitres pour la période 1830-1900, trois chapitres pour la première moitié du XX^e siècle et enfin trois derniers chapitres pour la seconde moitié du XX^e siècle. Dès l'introduction, P. Garcia et J. Leduc précisent qu'au travers de cette répartition des chapitres, ils tentent de faire percevoir non pas quatre grandes périodes distinctes mais quatre mouvements aux rythmes différents que l'on pourrait caractériser de la manière suivante : le temps de l'ébauche et des hésitations, celui de l'implantation et de la modélisation, celui de la continuité et enfin celui de la remise en cause.

Durant le premier mouvement, s'étalant de l'Ancien Régime à la fin de la Restauration, les auteurs confrontant certains points de vue, notamment ceux de F. Furet et d'A. Chervel, se posent la question de l'émergence de la discipline Histoire. S'appuyant, entre autres, sur le *Traité des études* de 1728 de C. Rollin, affirmant que « l'histoire est l'école du genre humain », ils rappellent que l'histoire a été très tôt considérée comme nécessaire à la formation morale, au moins, des responsables de l'état. C'est durant la seconde moitié du XVIII^e siècle, qu'apparaît la véritable diversification et, avec elle, la nécessité d'un enseignement de l'histoire ne se limitant plus à l'explication des textes antiques. Avec la période 1789-1799, P. Garcia et J. Leduc sont tout naturellement conduits à évoquer les projets de réforme de l'enseignement de Condorcet et Talleyrand. Ils se livrent à une analyse comparative montrant que la grande différence réside alors non pas dans les contenus fortement orientés sur le progrès des droits de l'homme mais surtout dans l'âge d'apprentissage. Après une approche de l'enseignement de l'histoire sous le Consulat et l'Empire et les premières définitions d'un programme national, le lecteur découvre que la Restauration fonde, certes avec des hésitations et des réticences, des usages qui vont durablement marquer l'enseignement de l'histoire, notamment la mise en place dans le secondaire de professeurs spécialisés.

Durant le deuxième mouvement s'étalant des années 1830 à la fin du XIX^e siècle naissent véritablement le goût et le besoin d'histoire qui sont, pour reprendre l'expression de P. Joutard, une « passion française » qui a fait dire du XIX^e siècle qu'il est « le siècle de l'histoire ». C'est à cette caractéristique que P. Garcia et J. Leduc s'intéressent avant d'envisager dans les chapitres suivants les modalités concrètes de l'enseignement de l'histoire et leur évolution. La période 1830-1870, celle allant de Guizot à Duruy, va permettre l'introduction de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et son renforcement dans le secondaire. Pour P. Garcia et J. Leduc, en l'état actuel de la recherche, il est bien difficile de dire dans quelle mesure l'éventualité de l'enseignement historique à l'école primaire ouverte en 1833 par Guizot, a été réellement exploitée jusqu'au début de la Troisième République. Dans l'enseignement secondaire, l'histoire est désormais présente à tous les niveaux et dans toutes les filières de l'enseignement public. Toutefois, c'est à partir du Second Empire que sont publiées des instructions officielles définissant avec précision la manière de mettre en œuvre les programmes. Après avoir rapidement évoqué la situation en 1871 en prenant appui sur le rapport général de Himly et Levasseur, qui y dressent un constat accablant en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et un bilan fort pessimiste dans le secondaire, P. Garcia et J. Leduc, pour clore le deuxième mouvement, celui de l'implantation et de la modélisation, consacrent le cinquième chapitre à Lavisse. Dans ce chapitre intitulé à juste titre « Le moment Lavisse », ils s'attachent à décrire la manière dont l'histoire s'est institutionnalisée pleinement dans la recherche comme dans l'enseignement. Ils montrent par ailleurs comment est née à partir des années 1880 la pédagogie de l'histoire.

Le troisième mouvement – celui que l'on pourrait qualifier des permanences –, est abordé au travers de trois chapitres évoquant les controverses et les pesanteurs de la fin de la Troisième République ainsi que la continuité de la seconde guerre mondiale et de la décennie d'après-guerre. Après la politique éducative de la fin du XIX^e siècle, qui visait essentiellement la généralisation de l'enseignement primaire et la réorganisation de l'enseignement supérieur, l'aube du XX^e siècle voit surtout s'affirmer la volonté d'une partie de la classe politique de moderniser l'enseignement secondaire. Ce point largement abordé dans le chapitre six – avec la querelle des anciens et des modernes et le problème des cycles –, permet aux auteurs de développer des questions centrales telles que la place et l'usage du document dans l'enseignement de l'histoire et le rapport entre l'épistémologie et l'histoire enseignée. Ce même chapitre permet ensuite d'évoquer l'enjeu politique que représente l'enseignement de l'histoire à la veille de la première guerre mondiale. Dans le chapitre suivant – relatif aux pesanteurs –, P. Garcia et J. Leduc, par le biais d'une analyse comparative de programmes du secondaire, soulignent que malgré de fréquents changements, leur contenu n'évolue guère entre 1902 et 1938. S'intéressant ensuite à la formation initiale des professeurs, ils constatent que celle-ci continue à ne sanctionner que les savoirs. Le chapitre huit permet au lecteur de découvrir que Vichy n'a

constitué ni rupture, ni parenthèse dans l'enseignement de l'histoire. De fait, malgré l'action répressive prenant la forme soit de la révocation d'enseignants, soit de la censure de manuels, les contenus d'enseignement sont finalement fort peu affectés. Avec la décennie d'après-guerre, la continuité l'emporte dans le primaire et l'innovation reste expérimentale dans le secondaire.

Le dernier mouvement est celui de la remise en cause. Celle-ci commence dans le troisième quart du ^{xx}e siècle, avec les enjeux liés à l'explosion des effectifs du second degré et le recrutement massif de professeurs. Dans un contexte d'interrogations sur les contenus à enseigner et de réduction d'horaires ressurgit la question des démarches nouvelles. Dans les années 1968-1969, on parle alors de la pédagogie de l'éveil à l'école et au collège qui ne tarde pas à être critiquée. Cette autre remise en cause amène tout naturellement P. Garcia et J. Leduc à évoquer, dans le dixième chapitre – au titre suggestif de « Ils ne font plus d'histoire » –, le « grand débat » médiatique et politique intervenu au tournant des années 1980 à propos de l'enseignement de l'histoire et le rapport Girault qui, au regard des critiques formulées à l'égard de l'éveil historique, recommandait de rendre sa « dignité » à un enseignement de l'histoire. L'ultime chapitre permet d'aborder les questions qui, depuis une vingtaine d'années, sont à l'origine d'une inflexion civique et patrimoniale. Après avoir évoqué, entre autres, le nouveau type de « sensibilité au passé » qui traverse la France contemporaine et qui débouche sur le devoir de mémoire, P. Garcia et J. Leduc s'intéressent à la question de la professionnalisation par la didactique ainsi qu'à celle de la modification des pratiques enseignantes par le recours à l'épistémologie. Ce dernier point leur permet d'aborder l'une des questions nodales de l'enseignement de l'histoire : la mise en activité des élèves par l'utilisation du document.

Au total, cet ouvrage, complété par quelques documents annexes fort utiles notamment les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire général, secondaire féminin, secondaire spécial, primaire, primaire supérieur et des cours complémentaires, intéressera quiconque se préoccupe – pour reprendre l'expression de ses auteurs – de l'identité culturelle collective et des débats politiques et intellectuels qui l'accompagnent.

Marc LOISON
IUFM Nord-Pas-de-Calais