

Qui a gagné la bataille de Marignan ?

Gil Delannoi

▶ **To cite this version:**

Gil Delannoi. Qui a gagné la bataille de Marignan ? : Peut-on changer l'enseignement ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire. Revue Française de Science Politique, 1985, 35 (4), pp.705 - 726. 10.3406/rfsp.1985.394209 . hal-03471124

HAL Id: hal-03471124

https://sciencespo.hal.science/hal-03471124

Submitted on 8 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUI A GAGNÉ LA BATAILLE DE MARIGNAN ?

Peut-on changer l'enseignement ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire

GIL DELANNOI

Persée creative commons

EXISTE-T-IL une politique de l'enseignement ? Au sens minimal, oui. Des crédits importants sont votés dans le cadre d'un budget national, de nombreux services fonctionnent et produisent projets, expériences pédagogiques, rapports. Quant aux structures de ce secteur assez autonome, elles sont réformées périodiquement. Au sens maximal, on pourrait répondre non. Au-delà des discours des ministres, qui donnent une tonalité d'ensemble, l'objet général est rarement clair, il y a peu de dynamisme ; de nombreuses situations ou statuts ne sont pas repensés ni considérés comme pouvant être repensés. On pourrait donc conclure à l'absence de politique ou parler d'une addition de discours et de gestion.

La réponse vaut moins par elle-même que par les questions qu'elle suscite. A ce stade, quelques définitions clarificatrices, même fastidieuses, sont nécessaires. Qu'est-ce qu'une politique publique de l'enseignement ? De nombreuses définitions sont possibles. On peut en retenir deux principales :

– une politique est un projet, déterminant un objectif et visant une certaine efficacité ;

– dans une approche systémique, on dirait alors qu'on se trouve en présence d'un système au temps 1, que ce système est affecté par un ensemble de décisions, qu'il s'agisse de routine ou d'innovation,

et qu'on obtient un système différent au temps 2 et ainsi de suite, au temps n + 1.

Ces deux définitions sont en réalité deux dimensions de l'existence du système scolaire. On choisira d'insister sur la première, celle du projet, pour une simple raison, parce que la forme première de l'action dans le secteur, la « réforme », se réfère à l'idée de projet.

L'histoire de l'école est une succession ininterrompue de réformes portant sur le tout ou les parties du système.

Pourtant la réforme n'est qu'une forme de changement parmi d'autres. Relevons quatre hypothèses dans ces multiples formes de changement rapportées à l'état du système scolaire :

L'isolation est l'hypothèse de l'étanchéité maximale de l'école par rapport à la société. Elle s'appuie sur des structures et des codes très autonomes assurant une interaction faible avec l'extérieur.

L'adaptation est un réglage de l'école sur la société avec un retard structurel, facteur de lenteur et de lourdeur.

La réforme est l'exercice d'une volonté, politique ou pédagogique, supposant un minimum de planification autour de certains objectifs précis. Elle suppose quelques possibilités d'appréciation et de mesure, faute de quoi son efficacité ne serait pas testable.

La mutation est un changement fondamental de l'école, de ses structures, ou de sa fonction dans la société. Involontaire, elle est le dépérissement de l'institution. Volontaire, c'est une *tabula rasa,* une sorte de révolution. Dans une forme intermédiaire, on peut imaginer la création d'institutions nouvelles, contournant l'ancienne institution et cohabitant avec elle.

La réalité française, faite d'étanchéité, d'adaptation et de réforme, se situe sans doute dans une moyenne entre adaptation et réforme. Mais distinguer la réforme d'autres hypothèses d'évolution ne clarifie pas pour autant la notion. Le mot reste, en dépit des efforts de formalisation, très vague. Une réforme peut tout aussi bien se révéler un bouleversement inutile masquant la réalité de l'immobilisme qu'une mutation édulcorée, un frein au changement. De même est-il délicat de départager, entre l'indigence des moyens et les verrous du système, ce qui cause l'échec des réformes. Dans le cas français, la succession des réformes répond, certes, à une inspiration commune, la démocratisation et l'extension du système, mais cette succession n'en est pas expliquée par là-même. S'agit-il d'une progression par petites touches, les petits morceaux s'additionnant dans le grand puzzle de la « réforme », ou d'échecs successifs appelant des réformes de remplacement, soit qu'elles procèdent différemment en vue d'un but

identique, soit changeant ce but, ou encore est-ce, par réformes interposées, le replâtrage constant afin d'éviter la mutation ? Toutes ces hypothèses méritent de retenir l'attention et se complètent en partie.

QUELQUES PRÉLIMINAIRES THÉORIQUES

Pour résumer la masse volumineuse des travaux sur l'école, on serait tenté de retenir trois cas de figure ; ils ne « figurent » pas en toutes lettres dans les écrits mais ils en sont justement, la plupart du temps, les soubassements inavoués, les interprétations sous-jacentes donnant la clef du diagnostic précis porté sur tel ou tel exemple.

Les réformes sont possibles

Elles sont, par conséquent, bien faites ou mal faites. Souvent, l'analyste découvre qu'on « pouvait faire mieux ». Le rapport de Laurent Schwartz pour la commission du Bilan, en 1981 [1], donne un bon exemple de cette attitude. Selon lui, les réformes sont pléthoriques, trop centralisées, inefficaces voire néfastes. Un autre argument est souvent employé pour justifier l'échec : les réformes ne sont pas vraiment appliquées, soit dans la lettre, soit dans l'esprit. Ambiguïté, demi-mesures et laxisme dans l'application règnent. Louis Legrand le constate en 1984 [2] : ce n'est plus ma réforme qui est timidement mise en œuvre, il manque les groupes de niveaux ! René Haby le disait aussi : ce n'était pas sa réforme qu'on appliquait, manquait le certificat d'études primaires ou tout autre examen équivalent qui eût fourni la garantie d'un niveau suffisant, nécessaire au bon fonctionnement du collège unique.

1. Schwartz (Laurent), *La France en mai 1981 : l'enseignement et le développement scientifique,* Etudes et rapports de la commission du Bilan, Paris, La Documentation française, 1981.
2. Legrand (Louis), « Le projet " Legrand " : que peut-on en attendre pour les collèges ? », *Pouvoirs,* 30, octobre 1984.

Les réformes sont impossibles

Il n'est pas possible d'introduire du neuf dans le vieux. Le système est clos, ses pièces intangibles, ses rouages bloqués. Ses finalités profondes, dispenser un savoir et sélectionner des élèves, limitent par nature d'autres finalités générales [1], l'égalité des chances ou la socialisation optimale des enfants, par exemple.

Les réformes sont possibles mais forcément mal faites

Autrement dit, on ne peut pas mieux faire, des lois d'inertie pèsent sur l'ensemble du système : gigantisme paralysant, immobilisme des acteurs, discours peu pragmatique, faible capacité de planification des flux [2].

Tableau 1

	Efficace	*Non efficace*
		collège unique Haby filière C (1965) lycée
Non-réforme	classes préparatoires	enseignement technique

Ne pas s'en tenir à ces cas de figure revient à s'interroger sur les notions qui leur permettent d'être formulés. On en retiendra trois : la réforme, la possibilité de la réforme et l'efficacité de la réforme. Ces notions sont indispensables tant pour tester l'objectif de la politique de l'enseignement que la finalité du système. L'efficacité existe à plusieurs niveaux : on n'appréhende pas de la même façon ni selon les mêmes critères l'efficacité d'une décision et l'efficacité générale du système scolaire. Ce qui tient entièrement à l'état du système renvoie à la possibilité de la réforme. Les acteurs se réfèrent constamment à de telles notions. L'analyse, évidemment,

1. Les sociologies de l'école, celle de Pierre Bourdieu comme celle de Raymond Boudon, ou la conception récemment exposée par Jean-Claude Milner convergent à bien des égards vers ce constat.

2. Les obstacles au contrôle des flux ont été mis en évidence par Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire,* Paris, PUF, 1983, notamment p. 81-87.

doit en faire un autre usage, essayer de les utiliser comme instrument de mesure ou, à défaut, comme élément de diagnostic. Il n'est pas dépourvu d'intérêt néanmoins de mettre quelques noms de réforme sur les hypothèses théoriques, en respectant dans le choix des exemples l'avis dominant des analyses sur le sujet (tableau 1).

Le choix de la création de la filière C des lycées comme réforme non efficace permet de rappeler que l'efficacité est ici appréciée en fonction de l'objectif contenu dans le projet initial. Cette réforme, décidée en 1965, supervisée par le recteur Capelle, correspondait à un vœu de développement d'une formation scientifique forte qui, par comparaison avec d'autres pays, faisait défaut à l'enseignement français. Victime de sa réussite, cette filière est devenue la nouvelle voie royale. L'aspect formel de la sélection l'a emporté sur le contenu disciplinaire. Ainsi, le taux d'encadrement des étudiants dans les facultés des sciences est aujourd'hui l'un des plus élevés du monde. En effet, les flux de scientifiques escomptés n'y ont guère abouti puisque la filière C fournit les meilleurs des élèves et non de futurs scientifiques.

La référence à l'état du système avant la décision, ou comme contrainte de la décision ou de la non-décision, met en jeu la notion de possibilité (tableau 2). La description théorique de la possibilité d'une réforme engage à tester deux cas importants : la démonstration de la possibilité d'une réforme, l'inaction. On reviendra sur l'exemple de l'enseignement de l'histoire.

Tableau 2

	Possibilité	*Impossibilité*
Réforme	– renforcement de l'enseignement de l'histoire – réforme des études de médecine	système bloqué
Non-réforme	inaction	– points immobiles – on ne peut rien faire, qu'il y ait tentative de réforme ou inaction exemple : valeur différentielle des diplômes

C'est un troisième croisement de notions (tableau 3) qui permet de saisir les problèmes rencontrés par les réformateurs et dénoncés

par leurs critiques. On y relève, dans les deux cas importants, leurs hantises : l'inaction, l'action bloquée (*a*) la contre-finalité ou effet pervers (*b*).

Tableau 3

	Efficace	*Non efficace*
Possibilité		*b* contre-finalité ou effet pervers
Impossibilité	*a* objectifs et procédures visibles moyens et dynamique inexistants	

Ces cas formalisés, dont la seule justification est heuristique, ne sauraient masquer quelques principes simples, toujours bons à placer avant l'étude d'un cas de politique de l'enseignement. Affirmés tels quels, ces principes sont triviaux, mais oubliés ou méconnus, ils peuvent fausser toute une analyse.

D'abord, il n'existe pas d'enseignement parfait. Le constat se justifie aussi bien par la comparaison internationale, qui dévoile les qualités et défauts spécifiques de chaque système, que par le besoin analytique de posséder un critère de mesure de l'efficacité, autrement dit de localiser une perfection quelconque en fonction d'un critère ou d'un objectif précis.

En outre, toute politique de l'enseignement est lente dans son application, année scolaire par année scolaire, et peu réversible. La réforme Haby, décidée et votée à partir de 1975, est entrée en vigueur en 1977, ses effets ne se sont fait sentir sur l'ensemble du secondaire qu'en 1983, lorsque la génération entrée en sixième en 1977 est arrivée en terminale. En somme, cette politique souffre d'un triple handicap. Elle doit compter avec des données rigides (fluctuations démographiques, carte scolaire), mais aux mouvements imprévisibles (choix des options), dispersés dans un ensemble aux finalités multiples (savoir, profession, culture, épanouissement personnel).

Les données ne sont pas seulement rigides et mouvantes, elles sont massives. Statistiques, programmes, statuts divers sont difficilement maîtrisables, même par un service rôdé à ce genre d'exercice.

Une littérature infinie éclaire et obscurcit à la fois les situations concrètes, qu'il s'agisse de rapports ministériels, de sciences de l'éducation, de sociologie de l'enseignement, de livres sur l'école destinés aux enseignants comme aux « parents d'élèves », de pamphlets politiques. On ajoutera à ce phénomène l'impact propre des théories et des discours dans un milieu intellectuellement réceptif.

L'EXEMPLE DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

L'histoire d'une bataille [1]

Dans la réforme de l'enseignement de l'histoire, une longue phase d'apparente immobilité précède l'événement, la crise. En 1961, l'histoire, dans le premier cycle du secondaire, ne bénéficie pas des dédoublements d'effectifs. En 1965, elle subit quelques accrocs en matière de coefficients et d'horaires. En 1967, c'est la suppression, hautement symbolique, du concours général d'histoire en terminale. En 1977, les horaires sont diminués en sixième et cinquième. De plus, la plupart des projets, pour l'essentiel inappliqués, prévoyaient des restrictions plus sévères. Le projet Fontanet, en 1973, prévoyait la suppression de l'histoire-géographie dans la filière C. Le projet Haby, en 1977, en faisait une option en terminale. Ce n'était pas une peau de chagrin mais c'était tout de même suffisant pour causer du chagrin aux historiens. L'Association des professeurs d'histoire et géographie (APHG), fidèle à sa vocation corporatiste, protestait sans grand succès. On l'admettra, certains historiens avaient la légitime impression qu'on cherchait à leur rogner les ailes.

Le mouvement était à la fois plus flou et plus profond dans le primaire. Aux deux leçons hebdomadaires de 30 minutes succédaient, en 1969, les sept heures d'« activités d'éveil » censées intégrer l'histoire dans leur processus d'épanouissement de l'enfant par l'ouverture sur

1. Sur la situation de l'histoire dans l'enseignement primaire et secondaire avant 1980, voir, pour plus de détails, l'article de Philippe Joutard, « L'enseignement de l'histoire, vraie ou fausse crise ? », *Etudes*, mars 1982. Le tableau des années 1961-1980 ici brossé renvoie à cette synthèse précise et rapide dont je n'ai trouvé aucun équivalent dans les documents fournis par le ministère de l'Education nationale. L'APHG a, en revanche, constitué ce type de documentation.

l'environnement naturel, social, esthétique. Quelques instructions viendront préciser les choses en 1977, uniquement pour les cours élémentaires. Dans ce vide, de nombreux instituteurs ont abandonné de fait toute leçon d'histoire. On a estimé à un tiers la part de ceux qui n'enseignaient plus l'histoire [1]. L'entrée en vigueur de la réforme Haby, avec ses programmes nouveaux et moins chronologiques, fut un autre révélateur de la situation incertaine de l'histoire dans le primaire. Certains enseignants notaient que les nouveaux programmes étaient inapplicables, faute de bases solides, d'autres voyaient dans ces nouveaux programmes, inspirés peu ou prou par les sciences sociales, une atteinte supplémentaire, flanquée d'une réduction d'horaires, à la dignité des études historiques dans les collèges [2].

La bataille pour l'histoire commença dans un climat de pilonnage de la réforme Haby en général [3]. C'est une phrase d'un historien « grand public », familier des médias, qui fut le déclenchement le plus visible de l'offensive proprement historique. « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants », déclarait Alain Decaux [4]. En mars 1980, à l'occasion d'une cérémonie fêtant son 400e numéro, la revue *Historia,* pourtant peu prisée par les universtaires, réunissait dans un même débat le ministre Christian Beullac, Michel Debré, Jean-Pierre Chevènement, Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Ladurie. Par la voix d'Alain Decaux, y était lancé le thème de l'effritement de l'enseignement de l'histoire, inquiétude partagée par les divers orateurs. C'était l'époque d'une cristallisation des représentations de la crise de l'enseignement de l'histoire, représentations qui allaient

1. Enquête de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, auprès de 800 instituteurs en 1975 (citée par Philippe Joutard, art. cité). On peut y ajouter, Assouline (Pierre), « Le charme discret des classes d'histoire », *L'Histoire,* 45, mai 1982.

2. Le cas des manuels était jugé plus alarmant encore. Voir : Nicolet (Claude), Pietri (Charles), Vidal-Naquet (Pierre), Will (Edmond), « Vercingétorix, né sous Louis-Philippe », *Le Monde,* 27 juin 1977. Dans cet article, après avoir dressé un catalogue d'erreurs tiré des nouveaux manuels, les auteurs concluent : « Il est des manuels moins mauvais que d'autres, il n'en est pas de bons ».

3. Benoist (Jean-Marie), *La génération sacrifiée,* Paris, Denoël, 1980 ; Miquel (Pierre), *Lettre ouverte aux bradeurs de l'histoire,* Paris, Albin Michel, 1981.

4. Decaux (Alain), « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ! », *Le Figaro-Magazine,* 20 octobre 1979. La critique porte essentiellement sur les programmes, globalisants et fragmentaires : « Croit-on que l'on peut s'adresser à des lycéens de treize ans comme aux auditeurs du Collège de France ? ». Alain Decaux avouera plus tard avoir été incité à faire sa retentissante intervention par les doléances des parents, qui gonflaient son courrier, et par l'APHG. « Mon rôle d'historien médiateur a été d'attirer l'attention sur un problème grave. Mais il s'arrête là. Je me sens aucunement en droit de proposer des solutions », « Alain Decaux raconte... Alain Decaux », *Le Débat,* 30, mai 1984.

s'épanouir dans l'ensemble de la presse, accédant alors au statut de problème public[1]. Une légère correction était d'ailleurs en cours puisque le bac de 1979 avait retrouvé une épreuve écrite d'histoire-géographie[2] et qu'un texte de 1980 fixait les modalités de l'enseignement de l'histoire de France au cours moyen[3].

L'existence d'un débat public permettait, l'année suivante, au nouveau ministre, Alain Savary, de prendre une initiative relativement visible. Il confiait à René Girault la charge d'un rapport sur l'enseignement de l'histoire. Le rapport sera remis en 1983. Une commission permanente, présidée par Jacques Le Goff prendra le relais. En janvier 1984, un colloque réunira l'ensemble de la corporation à Montpellier. Enfin, premières mesures, dans un double « hommage » à Orwell et à de Gaulle, un arrêté du 18 juin 1984 fixe les objectifs et les programmes pour l'histoire dans l'enseignement primaire[4]. Loin d'infléchir cette tendance, le ministre suivant, Jean-Pierre Chevènement, partisan de longue date de l'enseignement de l'histoire, le renforce[5]. De ce renforcement, l'accent mis sur l'instruction civique est un indice. Un colloque, sous l'égide du médiateur, s'est tenu le 23 novembre 1984, où on a débattu des thèses du rapport Nicolet sur l'instruction civique, préparé pendant l'été. Le 13 février 1985 sont annoncées des mesures plus copieuses concernant l'enseignement primaire : c'est la fin des activités d'éveil, remplacées par des références aux anciennes disciplines, dont l'histoire et l'instruction civique.

Quatre leçons stratégiques

Sur la politique de l'enseignement comme sur le système scolaire français, l'exemple de l'histoire enseigne des leçons stratégiques. Ce sont les raisons d'une victoire, ce qui ne signifie pas, la victoire

1. A commencer par le dossier des *Nouvelles littéraires* du 28 février 1980 : *Le sabotage incompréhensible de l'histoire.* Quotidiens et hebdomadaires emboîteront le pas. Voir : Fontaine (André), « Pourquoi l'histoire ? », *Le Monde,* 5 mars 1980. Le futur président, François Mitterrand, signale au *Figaro-Magazine* du 8 mars 1980 : « Je voudrais que l'histoire soit bien enseignée ». René Haby, ex-ministre, répondra à ses détracteurs par une « Défense d'une réforme », *Le Monde,* 21 juin 1980.

2. Circulaire du 30 août 1978.

3. Arrêté du 16 juillet 1980.

4. Arrêté du 18 juin 1984, auquel on peut adjoindre la Circulaire du 17 juillet 1984 sur la formation des maîtres.

5. Conférence de presse du 4 septembre 1984, au cours de laquelle des mesures rapides en faveur de l'histoire, la géographie et l'instruction civique sont annoncées.

étant acquise, que les mesures qui en découlent seront entièrement appliquées ni qu'elles produiront les effets escomptés. C'est là une autre histoire qui déborde le cadre de ces quelques réflexions stratégiques.

Première leçon : *la conjugaison de la pression interne et de la pression externe* au système. Une telle conjonction de forces est propice au déclenchement ou à l'application d'une réforme. La pression corporatiste, exercée sans détour par les historiens de l'APHG n'avait pas suffi. Les états-généraux de l'Association, en 1977, n'ont pas eu leur serment du Jeu de Paume, ils n'ont guère eu d'écho et pas de suites. Il fallait une pression idéologique externe. Ce précieux et unanime renfort est venu des universitaires de pointe, des docteurs, des journalistes, historiens de media et hommes politiques hors de leurs partis. La pression idéologique de 1980 est efficace parce qu'elle dépasse tout groupe de pression. Des personnalités intellectuelles diverses ont exprimé une peur du manque d'histoire, une peur du trou de mémoire et une réticence vis-à-vis d'une direction pédagogique. Quand un débat public prend une certaine ampleur, le ministre est obligé de répondre, toujours par des discours, parfois par des décisions. On admettra cependant que le sujet ne fournissait pas matière à obstruction particulière, les syndicats se contentant, par exemple, dans les instances consultatives, de donner un avis défavorable aux nouvelles mesures concernant l'histoire dans le primaire en raison de l'alourdissement de la charge de travail prévisible [1]. Il n'y avait pas en l'occurrence de contenu politique symbolique pesant, du type de la querelle sur l'enseignement privé.

La question a trouvé d'autant plus facilement une amorce de solution que le processus suivi se coulait dans le moule le plus classique de la réforme dans le système scolaire : rapport au ministre, colloque, commission, textes administratifs. La confection du rapport Girault, l'auteur étant épaulé par une commission ad hoc, comportait une large part de procédures traditionnelles, notamment des consultations sur le terrain, des bilans statistiques, des aperçus chronologiques et des réflexions générales. Quel fut le verdict ? Pour René Girault, l'enseignement de l'histoire était en déclin ; les professeurs d'enseignement général des collèges, pour la plupart non formés en histoire, l'enseignaient ; l'histoire était quasi inexistante dans l'ensei-

1. A propos de l'arrêté du 18 juin 1984.

gnement technique et avait déserté les grandes écoles ; les nouveaux programmes étaient trop flous, trop difficiles, trop peu chronologiques. L'avertissement était clair : il ne fallait pas « renouveler les erreurs fondamentales des années 1970 »[1]. De l'officine ministérielle au grand corps de la discipline en séance plénière, le pas a été vite franchi. Ce fut le colloque de Montpellier, du 19 au 21 janvier 1984[2]. Le Premier ministre Pierre Mauroy déclarait : « Des réformes hâtives ont eu parfois des effets néfastes ».

C'est à la commission présidée par Jacques Le Goff qu'est revenue la tâche de redresser la barre du navire déboussolé de l'histoire. Une trentaine de personnes représentant les divers types d'enseignant la composent, à l'exclusion de tout syndicat. Les travaux de ce groupe de réflexion et de proposition sont soumis à l'inspection générale et au comité consultatif des programmes. Selon son président, quatre propositions sur cinq émanant de la commission sont acceptées[3]. Elles inspirent les premiers textes de l'été 1984 sur le primaire et porteront bientôt sur le secondaire général et technique.

Deuxième leçon : *une pression politique sans politisation*. La pression politique constitue un utile relais. Elle avait commencé par l'expression dispersée de quelques inquiétudes parlementaires. Les questions des parlementaires[4] au ministre manifestaient plusieurs craintes : craintes d'un recul de l'histoire, crainte d'une pratique trop peu chronologique de l'histoire, crainte d'une disparition de l'histoire nationale, de l'histoire de France. L'échantillon des parlementaires inquiets présentaient un éventail des forces politiques majeures, Michel Debré, Laurent Fabius et Georges Cogniot notamment. Certains d'entre eux, pour souligner l'importance de la question, avaient déposé des propositions de loi visant à valoriser l'histoire comme nécessité nationale, fondement de la formation du citoyen français. Aux parlementaires qui étaient émus par l'application des nouveaux

1. Girault (René), *L'histoire et la géographie en question*, Paris, Centre national de la documentation pédagogique, 1983, p. 32.

2. Voir : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Paris, Centre national de la documentation pédagogique, 1984.

3. Entretien avec Jacques Le Goff, 27 novembre 1984.

4. Parmi un feu roulant de questions : Laurent Fabius (le 25 août 1980 à l'Assemblée nationale) ; Georges Cogniot (le 15 juin 1976 au Sénat) ; et les innombrables interventions de Michel Debré, dont une proposition de loi visant à rendre l'enseignement de l'histoire obligatoire dans les lycées et collèges (6 juillet 1981 à l'Assemblée nationale). Les interventions des parlementaires se poursuivent en 1981 et 1982, émanant de tous les groupes, par exemple : Pierre Guidoni, PS, le 7 juin 1982 ; Michel Debré, RPR, le 21 juin 1982.

programmes liés à la réforme du collège, le ministre répondait par quelques arguments rassurants[1]. A partir de 1981, le ministre a eu la partie plus facile : il évoquait le rapport Girault en cours.

L'unanimité des écoles d'historiens et des groupes politiques a conféré au mouvement pour la restauration de l'histoire une légitimation appuyée sur l'absence de politisation du débat. Manquait la pression politique officielle. La foudre jupitérienne est venue du président de la République lui-même, lors d'un conseil des ministres d'août 1983, colère instruite par le rapport Girault qui avait donné l'alarme plusieurs jours auparavant. A ce point culminant, François Mitterrand amplifiait devant l'opinion l'inquiétude d'une partie de la classe politique et s'engageait à affermir l'histoire comme savoir et comme éducation civique. Le thème d'un mouvement d'opinion devenait un impératif politique pour le gouvernement. On avait dès lors la certitude d'une réforme. Restait l'incertitude : serait-elle appliquée ?

Troisième leçon : *une tentative d'évaluation avant la réforme*, instrument d'une meilleure connaissance du système scolaire et moyen de légitimation de la réforme. L'évaluation est un genre difficile, particulièrement dans l'enseignement où les finalités du système se chevauchent, se contredisent parfois et où le mythique « niveau » des connaissances est très délicat et très lourd à mesurer[2]. Mais l'évaluation s'impose dans l'optique de la réforme. Comment, en effet, engager une réforme au nom de l'efficacité sans tenter de mesurer cette efficacité avant et après la réforme ? Le rapport Girault, sans être une expérience hors du commun, a constitué un effort dans le sens d'une meilleure évaluation. Il comportait, en plus des considérations d'expert, une enquête par questionnaire. Ce questionnaire à deux étages, l'un dans les collèges et l'autre dans les lycées[3], qui tenait du sondage, du test et de l'interrogation

1. Voir les réponses du ministre aux questions écrites et orales des parlementaires en 1980.

2. Mondon (Pierre), « L'évaluation du système éducatif », et le commentaire de Denys Delteil, in Nioche (Jean-Pierre), Poinsard (Robert) éd., *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, Economica, 1984.

3. Girault (René), *L'histoire et la géographie en question*, *op. cit.*, p. 107 et suiv. Le questionnaire fut distribué dans dix collèges et onze lycées répartis dans trois académies (Dijon, Lille, Toulouse), en janvier 1983. 1263 questionnaires furent remplis en classe de sixième, 1364 en classe de seconde. Les objectifs étaient les suivants : « 1) Tenter d'évaluer si les activités d'éveil et si les méthodes classiques sont également utilisées dans les classes concernées. 2) Constater, fût-ce sommairement, comment l'environnement familial et le contexte quotidien conditionnent la formation de l'enfant en ce domaine. 3) Evaluer par quelques exemples significatifs la conscience que les

écrite, a révélé de grosses lacunes, certaines perles étant montées en épingle par la presse [1]. Le bilan de l'interrogation écrite était net : une minorité d'élèves gardait des bases solides, le niveau moyen était médiocre, la chronologie parfois très incertaine. Le rapporteur en concluait que l'histoire était trop peu enseignée et la chronologie trop délaissée.

Le questionnaire avait le mérite de viser une évaluation relativement précise. On peut toutefois avancer sans trop d'imprudence qu'il a fonctionné également comme légitimation anticipée de la décision (prévisible : restaurer l'enseignement de l'histoire). Il s'était ainsi doté de sérieux moyens de parvenir à ses fins, proposant une série de tests sans grands liens, dans lesquels il convenait parfois, comme dans certains jeux télévisés, de démêler le vrai du probable et du faux. Ce facteur de confusion ne contredit toutefois pas l'impression générale, très nette, qui se dégage des résultats et que René Girault a interprétée. On peut simplement être incité à regretter l'absence de comparaison dans le temps. Une enquête répétée à intervalles réguliers reste malgré tout le meilleur moyen de mesurer l'évolution d'un niveau. Mais il fallait faire vite, répondre à une attente, infléchir une tendance. Qu'aurait donné un tel test administré aux élèves de la génération précédente qui bénéficiaient de l'enseignement traditionnel ? En tout cas, la grande imprécision de la chronologie en matière d'époques donnait un argument décisif aux partisans de la restauration.

Quatrième leçon : *il est plus facile de maintenir un équilibre que de créer de nouvelles structures.* La réforme qui donnait satisfaction

élèves peuvent avoir de leur histoire nationale, avec en outre, dans quelques cas, le rapport qu'ils peuvent établir avec l'histoire des autres. 4) La mémorisation a-t-elle été utilisée largement, ce qui pourrait laisser des traces sensibles quant à la possibilité de dater les faits, ou bien l'inverse ? Un certain sens de la chronologie apparaît-il ? 5) L'éducation civique, inscrite dans les programmes, a-t-elle aidé à la formation d'une conscience civique, matérialisée par la connaissance de quelques réalités contemporaines simples ? »

Extraits du questionnaire : En sixième : « *Pouvez-vous dire quand a commencé la Révolution française ? en 1715, en 1789, en 1815, en 1870, je ne sais pas* ». « *Selon vous, qui régnait sous le Second Empire ? Napoléon II, Napoléon III, Louis Philippe, je ne sais pas* ». En seconde : « *A la mort de Louis XIV, Nice était-elle ou non une ville française ? Strasbourg était-elle ou non une ville française ? la France avait-elle ou non conquis l'Algérie ? les pays d'Amérique latine étaient-ils ou non indépendants ?* ». En sixième, 36,2 % de réponses exactes pour la Révolution ; 32,9 % pour Napoléon III. En seconde 23,9 % pour Nice ; 24,7 % pour Strasbourg ; 73,3 % pour l'Algérie ; 44,5 % pour l'Amérique latine.

1. La publication rapide d'un rapport assez sévère donnait, de la part du ministère, une réponse et un gage au mouvement d'opinion actif depuis 1980.

à une pression extérieure et intérieure profitait de l'avantage singulier d'être une réforme possible parce qu'elle en était à peine une.

Dans un sens strictement institutionnel, elle était en effet, en grande partie, caractérisée par un retour à l'ancien ordre des choses ; elle marquait en un point précis le renversement d'une tendance générale (des humanités vers les mathématiques et de l'enseignement secondaire traditionnel vers le collège unique), renversement assez rare pour être souligné, tant les tendances semblent, sous la plume de la plupart des réformateurs et des analystes, irréversibles et hors d'atteinte des réformes. Il est vrai qu'un nombre important de conditions favorables étaient réunies, y compris l'intervention du pouvoir politique en de nombreux échelons dont le plus élevé [1]. Mais son caractère conservateur, restaurateur, n'était pas la clef de ce changement effectif, accepté. En fait, un point d'équilibre était atteint. Si les considérations qui motivaient les exigences des uns et des autres étaient à certains égards confuses, partagées entre le souci de l'identité nationale et celui de la formation des bases de la connaissance, elles étaient néanmoins destinées à se fondre dans la revendication d'une meilleure place pour l'enseignement de l'histoire. L'harmonieuse synthèse entre histoire moderniste et histoire traditionnelle, entre l'histoire dépourvue de connotations socio-politiques et l'histoire-instruction civique, autrement dit entre l'histoire comme science des faits constitutifs de la mémoire collective et l'histoire comme choix d'une mémoire nationale, ne dure que le temps d'un accord unanime sur la consolidation du statut de la discipline. Poussé plus loin, le débat entre histoire d'abord universelle ou avant tout nationale ferait réapparaître des divergences de points de vue. Au demeurant, tout jugement sur la qualité de l'enseignement dispensé est aujourd'hui contraint de marquer le pas après les premières mesures prises par les ministres.

A supposer qu'un autre mouvement idéologique et corporatif puisse naître, il lui faudra le temps d'apprécier si les textes sont appliqués et s'ils étaient applicables.

Les leçons stratégiques enseignées par la réforme de l'histoire induisent la capacité du système à être réformé à l'échelle d'une discipline, mais elles la nuancent en attirant l'attention sur la tendance

1. Le projet de restauration et sa mise en œuvre étaient donc acquis. Néanmoins, Jacques Le Goff, prudent ou réaliste, estimait à cinq ou dix ans le délai nécessaire au « rattrapage » du niveau de l'enseignement et du statut de la discipline, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, op. cit.*

homéostatique du système, sa tendance au classicisme tempéré. Faut-il en conclure que la « réformabilité » par discipline, autour d'enjeux précis et d'une évaluation relative, induit l'« irréformabilité » du système dans son ensemble, paralysé par des lois d'inertie, des enjeux flous et des moments de politisation ? On dira, plus modestement, que conclure à l'inexistence ou à l'impossibilité des réformes, au sens fort du terme, au sens de grand dessein, s'expliquait au moins en partie par l'idée mythique, quasi révolutionnaire, de la réforme qu'une telle conclusion suppose. On relèvera, en revanche, qu'une certaine difficulté à définir puis à appliquer des réformes vient du flux de textes qui modifient les textes, la saturation de réformes se marquant par l'inachèvement, l'absence relative d'application et l'inefficacité de celles-ci. Si la réforme homéostatique de l'enseignement de l'histoire (qu'on juge bon ou néfaste le point d'équilibre auquel elle est parvenue) est une réforme bien engagée, c'est qu'elle est à la fois moins qu'une réforme (point d'équilibre, pas de grand dessein révolutionnaire) et plus qu'une réforme (accord des parties, mouvement idéologique). Mais si le point d'équilibre fait aujourd'hui l'unanimité et si l'inquiétude fut naguère si vive, comment comprendre que la précédente réforme ait pu s'instaurer, sinon dans l'unanimité, du moins dans une indifférence complice ? Il nous faut ici pénétrer un peu plus dans l'historiographie et dans l'histoire intellectuelle françaises, en quête de quelques commencements d'explications.

Batailles d'histoires

Dans leur contenu, les différentes réformes de l'enseignement de l'histoire ont été influencées par l'évolution de l'historiographie. L'histoire-batailles laissait la place à l'histoire-structures. L'histoire traditionnelle, inspirée par Michelet et codifiée, scolarisée par Lavisse, Malet et Isaac, cette histoire qui avait tenu le haut du pavé dans l'école, perdait sa légitimité. Le travail de la nouvelle historiographie, qui dissociait totalement le champ cognitif du champ socio-politique dans la définition de l'histoire, touchait l'école dans les années soixante-dix.

Cette historiographie est aujourd'hui bien connue et fréquemment célébrée. Lucien Febvre et Marc Bloch, autour des *Annales*, ont constitué sa première génération, en développant une histoire « totale » des structures, des mentalités, des époques. Fernand Braudel, qui avait reçu les insignes magistraux de la nouvelle histoire des

mains de Lucien Febvre, reste l'auteur éponyme de la deuxième génération, avec ses grands ouvrages d'histoire géo-économique des civilisations. A la troisième génération, l'histoire traditionnelle était toujours enseignée à l'école. Alors qu'Emmanuel Le Roy Ladurie prônait par exemple une histoire ouverte sur les sciences sociales, la quantification, l'informatique[1], les élèves apprenaient une histoire nationale, patriotique, politique, événementielle, mettant l'accent sur la continuité de la France. Mais, la gloire et les gros tirages venus, les universitaires pouvaient constater que, finalement, tout se passait comme si l'école se mettait à rattraper son retard. En faisait-elle trop ? La question porte au-delà de l'existence d'un décalage, bien compréhensible, entre l'enseignement et la recherche. Fait curieux, chaque changement – la réforme des années soixante-dix puis la réforme actuelle – se déroulait dans un climat d'unanimité, au moins d'accord tacite. Comment est-on passé d'un accord à un autre, d'une impression d'accord à une autre ?

Dans une *première époque*, en gros les années soixante-dix si l'on tient compte de la maturation et de l'application de la décision, quand le travail de l'Université française devenait partout louangé, l'histoire disparaissait en tant que telle de l'enseignement primaire. C'est un premier paradoxe. Mais, par un paradoxe suprême, c'était aussi l'époque où les nouveaux programmes du secondaire faisaient référence et révérence à la « nouvelle histoire ». La victoire de l'histoire dite « des Annales » coïncidait avec le déclin de l'histoire comme discipline face aux sciences sociales. L'ironie du sort est cependant moindre qu'il n'y paraît à première vue, puisque, en particulier dans sa troisième génération, l'histoire universitaire usait des sciences sociales, se posant elle-même, selon les cas, en science sociale parmi d'autres ou en science sociale reine. Il y avait, en effet, de quoi entretenir la confusion. Les historiens des *Annales* disent aujourd'hui n'avoir été guère consultés sur la définition des nouveaux programmes. Le moins qu'on puisse dire, toutefois, c'est qu'ils ne sont pas révoltés aux premiers échos de la réforme. En fait, la confusion avait de solides bases pour régner. Non pas, quel qu'ait été leur impact dans l'opinion, parce que des pamplets[2] dénonçaient la mainmise d'un corps enseignant marxifié sur l'ensei-

1. Le Roy Ladurie (Emmanuel), *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973.

2. Jean-Marie Benoist, *La génération sacrifiée*, *op. cit.*

gnement de l'histoire[1] ou attribuaient la perte de mémoire à l'effet immédiat des nouveaux programmes. La confusion avait des racines plus profondes. Que la « nouvelle » histoire ait introduit un peu de science sociale et moins de chronologie est indéniable et mineur. En revanche, indépendamment des programmes, l'histoire régressait comme discipline, et surtout sur deux registres différents, autour d'une cassure entre primaire et secondaire : l'effacement de l'histoire comme discipline dans le primaire supprimait les bases de l'application des nouveaux programmes du secondaire qui exigeaient, au contraire, plus de bases pour être applicables. C'est dire que, non seulement une histoire moins chronologique a besoin de bases chronologiques afin d'y exercer son travail, comme l'avion a besoin de la pesanteur pour voler, mais que, de façon tendancielle, ces bases, chronologiques ou pas, étaient moindres. Reste un dernier aspect que les adversaires des nouveaux programmes n'ont pas manqué de souligner : fallait-il, dans le secondaire, respecter cette séparation du scientifique et du socio-politique que l'histoire façon « Annales » et celle de la quasi-totalité des historiens de l'après-guerre avaient instaurée ou fallait-il revenir à l'histoire en tant que fondement de la citoyenneté et de l'identité nationale ? Sur ce point, la restauration de la seconde époque apportera, tant sur le plan de la recherche que de l'école, une ébauche de synthèse.

Les années quatre-vingts constituent une *deuxième époque*. On se pose la question du déclin quantitatif et qualitatif de l'enseignement de l'histoire. Les nouveaux programmes commencent à être largement appliqués, les effets de l'imprécision du statut de l'histoire dans le primaire se font sentir, et c'est en mars 1980 que se cristallise un mouvement d'opinion en faveur de la restauration quantitative et qualitative de l'histoire. C'est aussi le moment où certains universitaires dépositaires du fonds des *Annales* précisent leur point de vue sur un des thèmes de prédilection de l'histoire traditionnelle : Georges Duby a écrit une histoire de la France, Pierre Goubert publie la

1. Certes, il ne manquait pas de groupes de réflexion qui souhaitaient que l'enseignement de l'histoire rompe avec « les normes du bourgeois occidental » et souligne « l'intervention possible des masses dans l'histoire » car « la compréhension de la réalité historique doit intégrer les apports du matérialisme historique » (« Pour enseigner une autre histoire », par les professeurs du groupe de formation permanente de l'Université de Paris-Nord, réunis autour de Suzanne Citron, *Le Monde de l'éducation*, avril 1975, p. 18-20). Mais ces positions semblent avoir été très minoritaires, au moins dans une telle formulation.

sienne en 1984 et Fernand Braudel en prépare une [1]. Tout semble donc réuni pour une synthèse harmonieuse : les historiens des *Annales* ne se reconnaissent pas dans une réforme hâtivement inspirée de leurs travaux et ne reconnaissent même qu'en partie la légitimité d'une telle inspiration. L'histoire enseignée à l'école doit être un savoir de base à résonance civique et nationale, mais, en se penchant eux-mêmes sur les thèmes jusqu'alors laissés à l'histoire traditionnelle (la nation, la France, l'événement important), les historiens des *Annales* préservent la séparation entre savoir historique scientifique et mythologie historique à fins étatiques ou nationales. Tout converge vers l'heureuse harmonie. Il est sans doute prématuré d'apprécier dans quelle mesure le nouveau ministère, celui de Jean-Pierre Chevènement, va parachever cette synthèse et dans quelle mesure il révélera dans le bien-être général quelques points névralgiques. L'éducation civique pourrait être un de ces endroits douloureux. Tant qu'il s'agit de renforcer le rôle de l'histoire comme instrument d'éducation civique, quitte à lui adjoindre quelques appendices d'histoire politique et d'initiation aux institutions actuelles, il n'y a pas de problème. Dans le fil de certaines déclarations de J.-P. Chevènement ou du colloque de novembre 1984, faut-il revenir à « l'instruction civique » républicaine comme semble y engager un discours de renouveau, sinon d'intégrisme, républicain ? L'accord est alors loin d'être acquis [2].

Comme on peut voir dans la nébuleuse des réformes des années soixante-dix la trace d'un structuralisme diffus et marxisant, on peut lire dans le discours ministériel actuel un retour aux sources débordant de loin le secteur de l'enseignement (libéralisme, républicanisme, etc.). On lui imputera la consolidation de la réforme de l'histoire,

1. Duby (Georges) sous la direction de, *Histoire de la France*, Paris, Larousse, 1971 ; Goubert (Pierre), *Initiation à l'histoire de France*, Paris, Tallandier, 1984. Voir aussi : *Le Débat*, 23, janvier 1983, « Où va l'histoire ? », « L'histoire-problème se pose à nouveau la question de l'histoire nationale ». Réponses de Pierre Chaunu, Ruggiero Romano, Romila Thapar, Charles Tilly.

2. « Le civisme Troisième République croyait atteindre à l'universalisme en niant les particularités. Notre civisme, si nous parvenons à lui donner un visage, ne tourne nullement le dos à un universalisme sans lequel nous ne parviendrons même pas à comprendre ce qu'est la différence. Il pose l'unité du genre humain, mais il postule que c'est à travers la multiplicité des espèces sociales et dans l'affirmation de leurs particularités culturelles que s'exprime l'universel » : Ozouf (Mona), « Histoire et instruction civique », Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-21 janvier 1984, Paris, Centre national de la documentation pédagogique. Voir aussi la réaction similaire de Jacques Le Goff lors du colloque sur l'instruction civique de novembre 1984.

probable dès 1980, non son invention. Exacerbera-t-il la tendance, appelant de nouvelles contestations, de nouvelles corrections ? Le cas de l'éducation civique pourrait, éventuellement, se prêter à ce genre d'examen. De manière générale, il apparaît que, sur ce point, et sur tant d'autres, une histoire sociologique des structures (état du système), une histoire intellectuelle des idées, des mentalités, des savoirs, une histoire événementielle des politiques (analyse des décisions et des impacts) sont toutes requises pour comprendre la politique de l'enseignement, y compris sur un sujet au premier abord aussi partiel que l'enseignement de l'histoire.

En septembre 1515, à Marignan, François Ier remporte une victoire sur les Suisses et les Vénitiens, il est fait chevalier par Bayard. Le jeune monarque entre dans Milan le lendemain, et c'est pour lui une belle entrée dans la série des guerres d'Italie, dont le différend initial ne sera réglé qu'une cinquantaine d'années plus tard [1]. On ne saurait dire si le résultat le plus probant des voyages italiens du roi François Ier fut la paix perpétuelle avec la Suisse, après Marignan, ou, par une série d'effets différés, l'inclusion de la Joconde dans le patrimoine français [2]...

La facilité de mémorisation a érigé Marignan en Tour Eiffel dans la capitale de l'histoire de France. Qu'importe le choix du symbole, pourvu qu'il affirme que sans chronologie sérieuse il n'y a d'apprentissage ni de science de l'histoire. Le véritable problème se pose, une fois accordée son importance à l'histoire et reconnus ses objectifs cognitifs et civiques, à propos de la définition du contenu à enseigner. On imagine mal une histoire qui oublierait la personne de la France sculptée par Michelet, Pygmalion de l'histoire nationale. On imagine encore plus mal une histoire, même modernisée, qui s'en tiendrait là. Toutes les réformes, en ce sens, sont allées contre Marignan.

1. Les guerres d'Italie, de 1494 à 1516, ont une de leurs origines dans la revendication de l'héritage de la Maison d'Anjou par Charles VIII. La question semble définitivement réglée en 1559, par le traité de Cateau-Cambrésis.

2. Au colloque de Montpellier, Jacques Le Goff déclare en conclusion : « 1789 nous paraît toujours important et 1515 désormais sans grande signification ». « Eviter le snobisme du dernier cri de la recherche, qui peut être éphémère » reviendrait alors à faire une belle place à « l'histoire de la France » sans revenir à la traditionnelle « histoire de France », Colloque national sur l'histoire et son enseignement, cité.

D'autant plus que, en dépit des craintes des nationalistes, l'histoire comme connaissance du passé aboutit très vite à la question de l'existence de la nation et, comme connaissance de la mémoire collective, débouche rapidement sur les dimensions civiques de la vie. Pourquoi donc poserait-on la conscience nationale et le civisme en amont de toute définition des programmes alors qu'elles sont la mer où se jette tout savoir historique ? L'existence de la France comme nation n'est pas à cette heure suspendue aux lèvres des professeurs d'histoire, en dépit du légitime souci des hommes politiques. La constitution d'une mémoire commune ouverte à tous, où puissent s'inscrire les enjeux civiques, politiques ou nationaux semble plus prioritaire et indispensable [1].

François Ier, encore lui, a créé le Collège de France, non pas pour réformer l'enseignement, mais pour protéger des intellectuels et des recherches dont la Sorbonne ne voulait pas. L'exemple vaut quand même. S'il a créé une nouvelle institution, c'était bien parce que la Sorbonne, corporatiste et intellectuellement autonome, n'était pas réformable. Aujourd'hui, peut-on changer l'enseignement ? Ou faut-il agir comme François Ier, en contournant l'obstacle ? Décréter le système scolaire irréformable, si ce décret n'est pas de la délectation morose, en déchargeant l'école d'une responsabilité éthique et politique de la société, en lui assignant des objectifs limités, est un gage de performance à certains égards [2]. En tout cas, en marge des ajustements incessants du type de la réforme de l'enseignement de l'histoire, il serait imprudent de croire que l'école soit un levier d'Archimède pour changer la société. Pièce essentielle du dispositif d'une société moderne, le système scolaire, par ses fonctions complexes dans la distribution du savoir, des statuts sociaux, des formations économiques et professionnelles, n'est pas un lieu propice à une politique de l'enseignement volontariste, linéaire et planificatrice. Ni fatalité apocalyptique, ni catastrophes concrètes, mais des contraintes intangibles et des impératifs contradictoires, tel est le sort de la politique de l'enseignement. Une meilleure connaissance du système scolaire, de l'évolution des savoirs et de l'histoire des

1. Le choix de l'enseignement de l'histoire comme objet d'analyse avait au départ une raison simple : il permettait d'échapper à la question, tant débattue aujourd'hui, du bon ou mauvais fonctionnement de l'école. Le problème se situe en effet, par la taille et par l'enjeu, en deçà du système scolaire dans son ensemble et au-delà, compte tenu de ses implications dans la définition, l'existence et la durée de la France comme Etat-nation.

2. Ce pourrait être une lecture optimiste de certaines inspirations de Jean-Pierre Chevènement. Est-ce la bonne ?

politiques de l'enseignement procurerait sans doute une utile lucidité. Cette lucidité serait en tout cas un fruit de la patience, car le secteur, en dépit des discours pressés, ne connaît que des évolutions lentes. Elle devrait enfin se fonder sur le refus de toute présentation un tant soit peu hypocrite. Certains mauvais fonctionnements ou certaines inégalités des chances, par exemple, seraient parfois moins désespérants s'ils étaient montrés comme tels et non masqués par la rhétorique officielle ou théorique. Ils n'en seraient que plus modifiables à long terme.

Celui qui gagnera la bataille de l'enseignement sera aussi célèbre que le vainqueur de Marignan, mais il est improbable que sa victoire fasse date et passe à la postérité en un chiffre magique, car elle ne se gagnera ni en un jour ni en une année.

RÉSUMÉ DE L'ARTICLE/*ABSTRACT*

**QUI A GAGNÉ LA BATAILLE DE MARIGNAN ?
PEUT-ON CHANGER L'ENSEIGNEMENT ?
L'EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE**

GIL DELANNOI

S'interroger sur la succession ininterrompue de réformes portant sur le tout ou les parties du système scolaire qu'est l'histoire de l'école en France, incite à considérer et à croiser, sur un plan formel, trois dimensions de la réforme : la décision d'agir, la possibilité et l'efficacité de l'action. Apparaissent alors les capacités et les limites de la procédure par réforme. Sur un plan plus empirique, l'enseignement de l'histoire fournit un exemple récent de réforme bien engagée, sinon réussie. La conjugaison des pressions interne et externe à l'école, une pression politique sans politisation, une tentative d'évaluation avant la réforme expliquent le succès de sa mise en route. Il faut toutefois, pour comprendre l'évolution d'ensemble de l'histoire et de son enseignement, la replacer dans son contexte historiographique et intellectuel des trente dernière années.

*WHO WON THE BATTLE OF MARIGNAN ?
CAN TEACHING BE CHANGED ?
THE EXAMPLE OF INSTRUCTION IN HISTORY*

GIL DELANNOI

An examination of the uninterrupted succession of reforms dealing with all of parts of the educational system which make up the history of education in France leads to consider, at the formal level, three intersecting dimensions of the reform : the decision to act, the possibility and the efficacy of action. This brings up the problem of the

capabilities and the limits of the reform procedure. At a more empirical level, the teaching of history provides a recent example of a well-thought out and perhaps successful reform. The conjunction of internal and external pressures on the school, a political but not politicized pressure and a tentative evaluation previous to the reform explain the success of its implementation. In order to understand the overall evolution of history and its teaching, one must study it in the historiographic and intellectual context of the last 30 years.