

**A.P.H.G. - AGORAS des ALPES – GRENOBLE OCTOBRE 2010**

**A L'ATTENTION DE NOS COLLEGUES.**

**QUESTION POSEE : est-il devenu subversif et dangereux pour nous et nos élèves  
d'enseigner l'histoire et la géographie ?**

Les signataires de ce texte, sont membres du « *groupe des 14* »<sup>1</sup>, historiens et enseignants en histoire et géographie, actifs et retraités, qui ont avoir publié en mars 2009, chez L'Harmattan :

***L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée.***

**Vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?**

(Sous la direction de Odile Dauphin, Rémy Jeanneau et Nicole Perron)

**Avant-propos sur une légitime inquiétude des « profs d'histoire-géo »**

Disons-le : notre livre a rencontré parmi les lecteurs avertis de l'enseignement de nos disciplines un réel succès qui se poursuit. Notre si regretté Jean Peyrot – président d'honneur de l'APHG qui avait lu notre livre et se retrouvait en lui – devait lui donner un coup de pouce dans l'APHG à l'occasion de l'assemblée générale de décembre 2009 à la veille de laquelle il disparut soudainement. Il confiait à la profession la tâche et la mission difficiles de poursuivre un combat qu'il mena toute sa vie durant pour la cause de l'histoire-géographie. Son ultime combat, subversif, cet appel à la révolte qu'il rédigea avec le Comité : la pétition nationale pour le rétablissement des programmes d'histoire-géographie en terminales S, supprimés en 2010. Elle rencontra un tel écho dans la profession et au-delà que les médias s'en emparèrent. Le pouvoir politique retirait brutalement à nos jeunes élèves, futurs scientifiques, les deux boussoles indispensables dont ils ont besoin pour s'orienter dans le temps et dans l'espace et se repérer dans le monde impitoyable qu'ils s'apprêtent à affronter. De quel droit ampute-t-on ainsi sans la moindre discussion avec la profession et le pays nos futurs ingénieurs et chercheurs ? Les rendre amnésiques ? Les isoler dans le corps social ? La colère légitime du corps des professeurs d'histoire-géographie restée vive ne s'est pas apaisée ! Au contraire !

Dans la recension<sup>2</sup> qu'il en fit pour **HISTORIENS&GEOGRAPHES** [n°409-janvier/février 2010-pp 406/407], Jean Peyrot le présente comme un « *livre [qui] sort des sentiers battus/.../de la pensée de la pédagogie établie et du conformisme envahissant* » et invite « *les professeurs [à le] lire, même s'ils n'approuvent pas toutes les interprétations sur les intérêts en cause, latents ou patents, d'autant que, comme par un effet de contre-jour, les auteurs rappellent les fonctions intellectuelles et culturelles de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, pour apprendre à discerner des rapports de forces entre toutes les composantes d'une situation, ce qui est le propre de l'esprit critique* ».

1 Cet ouvrage est le fruit du travail d'un groupe de professeurs de collèges, lycées, IUFM, qui enseignent ou ont enseigné dans des milieux géographiques et sociologiques très variés. Certains sont des historiens. Ont aussi participé à cet ouvrage : Michel Barbe, Guillaume Diaz, Muriel Jumain, Maurice Martin, Philippe Martineau, Lucien Preeon, Serge Sebban, Jean-Marc Schiappa, André Yon, Claudie Lescot et Jean-Jacques Marie.

2 Recension jointe en annexe de ce texte.

## **Rentrée 2010 ? C'est la guerre déclarée à l'histoire-géographie !**

Parmi les treize fiches ministérielles du « *schéma d'emplois 2010-2013* » élaborées pour cette rentrée, la fiche n° 10 ne vise plus l'intérêt de l'élève mais uniquement la recherche de « *gains potentiels liés aux conditions de mise en œuvre de la réforme du lycée* ». En « *optimisant les gains d'heures et d'emplois* », une traque minutieuse est faite à toutes les prétendues « niches » imaginables de prétendus gaspillages. Avec trucs, astuces et « *simulations nuancées* », lycée par lycée, la classe de seconde ne « coûterait » plus que 39 heures au lieu de 41,3 en 2009-2010 ! Pour celle de première, selon **Le Parisien** du 15 juin, « *Parler de la Seconde Guerre Mondiale en trois heures, ça va être dur* »... puisqu'il faudrait faire entrer un programme d'histoire, étudié auparavant en deux ans, en une seule année...avec une heure de moins à l'emploi du temps ! Face à des programmes infaisables, affirme l'APHG dans **Historiens&Géographes**, « *la cohérence du programme, revendiquée dans sa présentation, n'apparaît tout simplement pas crédible dans les conditions réelles d'une salle de classe.* »

## **Avant l'histoire, que devient la géographie, ce parent pauvre de notre enseignement ?**

Alors que le passage en boucle immédiat de toutes les catastrophes climatiques et tectoniques, produit de la mondialisation des informations, attire l'attention, suscite la peur et la compassion universelle, les bases matérielles et scientifiques de la géographie permettant d'en comprendre les structures et la genèse ont quasiment disparu. Fini les océans, montagnes, plaines, végétations, réseaux hydrographiques et leurs nappes phréatiques ! A quoi bon nos bons vieux diagrammes ombro-thermiques permettant de comparer d'un coup d'œil les régimes des pluies et leurs conséquences pour les civilisations, celles des déserts et des moussons à la même latitude ? Et ce bon vieil angle de l'axe des pôles sur le plan de l'écliptique ? Sans intérêt pour comprendre la mécanique cosmique des saisons ? Sans vouloir porter aux nues la géographie dite « de papa », elle apportait les matériaux indispensables et incontournables de la compréhension des mécanismes du fonctionnement de notre planète. Qu'est-ce que le jet-stream et le gulf-stream avec leurs conséquences majeures sur la vie de milliards d'êtres humains, animaux, végétaux ? Tsunamis et cyclones : mêmes dégâts, mêmes causes ? Les bulletins météo à la télé avec leurs jolies présentatrices ne remplacent-ils pas à moindres frais pour toute la population l'étude des climats et des types de temps, avec cette bonne vieille loi de Coriolis, ses enroulements magnifiques, ses fronts chauds et froids, ses cyclones et anticyclones difficiles à décrypter sur les cartes ?

## **Dans quelle aventure la notion de *développement durable* nous entraîne-t-elle ?**

Le tout nouveau programme de seconde remplace au pied levé la structure d'hier en six thèmes qui mettaient systématiquement et correctement « l'homme au centre » de toutes les transformations de la surface de notre planète. Pourtant récent et d'actualité, ce programme est devenu soudain obsolète pour des raisons politiques supérieures liées à la découverte du « réchauffement terrestre » qui nous menace. Pourtant, Vincent Courtillot (Directeur de l'Institut de physique du globe de Paris et membre de l'Académie des sciences) explique dans son livre passionnant « *Nouveau Voyage au centre de la terre* » (Odile Jacob – septembre 2009) que la cause en reste inexpliquée, pas plus exclusivement anthropique que solaire ou liée à la tectonique des plaques. Ce nouveau programme fait place à une toute nouvelle thématique en quatre chapitres d'où l'homme est expulsé, remplacé par une notion abstraite de « gestion » économique de la planète ayant pour but ultime, dit-on, sa « durabilité ». Que s'est-il passé dans la pensée de ceux qui nous dirigent actuellement pour modifier le sens même de la géographie ? Un véritable renversement de paradigme de notre conception de la géographie. Même si la conception thématique d'hier détruisait l'unité et le suivi des diverses composantes de nos trois géographies : physique, humaine et économique, il s'agissait toujours de géographie. Rappelons-les pour mémoire : *six milliards d'hommes sur la terre ; nourrir les hommes ; l'eau, entre abondance et rareté ; dynamiques urbaines et environnement urbain ; les littoraux, espaces attractifs ; les montagnes, entre tradition et nouveaux usages ; les sociétés face aux risques*. Redisons-le, en dépit de la faiblesse de la régression par la thématique, il s'agissait bien

de géographie. Mais cette modification de méthode n'ouvrirait-elle pas la porte à la modification structurelle actuelle ? Aujourd'hui le professeur doit enseigner une notion mal dominée scientifiquement dite du *développement durable*. Une catégorie nouvelle qui envahit pour la submerger la pensée géographique, idéologie à laquelle il faut impérativement adhérer pour en imprégner celle de nos élèves...et de la population dans sa vie quotidienne.

De quoi s'agit-il ? A l'occasion d'une conférence-débat sur les nouveaux programmes de géographie, notre collègue Odile Dauphin, plutôt de formation historique, dit-elle, rapporte cet échange qu'elle a eu avec Yvette Veyret. « J'assistais l'année dernière à une réunion organisée par les Inspecteurs de Paris, sur le nouveau programme de 5° portant sur le « développement durable ». Yvette VEYRET, professeur à la faculté à Nanterre, universitaire brillante, reconnue, spécialisée dans le développement et maintenant dans le développement durable, auquel elle a consacré toute une série d'ouvrages (très critiques d'ailleurs notamment sur les sources), a passé deux heures à nous mettre en garde contre tout ce qu'il ne fallait pas faire en enseignement du développement durable. C'était très intéressant. A la fin, au moment des questions, j'ai posé celle-ci « *dans le programme, on étudie l'eau dans le monde, l'agriculture dans le monde, mais par contre on n'étudie plus les climats, le relief ni la nature des sols. Comment les élèves peuvent-ils s'y retrouver dans ce nouveau programme ?* » Elle a regardé l'Inspectrice en lui disant « *Mme l'Inspectrice, n'écoutez pas !* », puis « *je commencerais par passer une partie de l'année à étudier les grands ensembles géographiques, et, ensuite, j'introduirais le développement durable, mais je ne fais pas les programmes. JE NE FAIS PLUS LES PROGRAMMES* ». En effet ceux-ci ne sont plus élaborés par des Universitaires, mais par une commission occulte...

L'excellent dossier « *Enseigner le développement durable* » publié par **Historiens&Géographes** n° 411 de juillet-août 2010, s'ouvre sur une introduction interrogative à nouveau signée Yvette Veyret avec « *Définition et composantes du développement durable* » *La définition la plus couramment avancée du développement durable a été proposée par le rapport Brundtland de 1987 ; Il s'agit d'un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations à venir à répondre aux leurs. Le développement durable associe donc un volet environnemental ou écologique, un volet économique et un autre social et culturel, indissociablement liés. Bien que le terme soit largement utilisé, probablement trop largement, le développement durable demeure une notion floue.* » (souligné par nous). « Notion » et non faisceau de faits scientifiques parfaitement repérables et analysables. Une « idéologie » construite pour tenter de surmonter cette quadrature permanente du cercle qui conduit à une impasse globale : en économie de marché ou économie libérale aucun développement - si développement il y a dans la crise globale actuelle – ne peut exister durablement. La loi d'airain de la concurrence qui contraint mécaniquement le capital à réduire de façon drastique non seulement les salaires mais tous les coûts de production ne peut éviter de saccager l'environnement si la loi du profit pour les actionnaires l'exige. Voilà pourquoi les plate-formes pétrolières s'enflamment faute d'entretien et de vigilance, les forêts brûlent en Russie parce qu'on privatise le corps de pompiers sans que cela soit même évoqué dans la discussion au Festival International de Géographie de Saint-Dié-des-Vosges (le FIG) qui vient d'inviter la Russie comme hôte d'honneur. « *L'intérêt porté à la nature va de pair avec les effets et les méfaits du développement de l'industrie, avec l'extension urbaine et les mutations de l'espace rural soumis aux effets de l'exode et aux craintes que ces évolutions suscitent* » martèle encore Yvette Veyret. (p 73). Qu'en termes universitaires gentils l'intégration dramatique de toutes les composantes des modes de production hors des rapports sociaux de production qui les guident, mène l'humanité à l'impasse. Quel sein trompeur, recouvert du voile moralisateur de la science prise en otage par la notion de développement si peu durable, nos élèves ne sauraient voir ?

N'assistons-nous pas en géographie à l'émergence d'une croyance nouvelle qui aurait réponse à tout, parée des atours chatoyants de la science pour la bonne raison que tout n'y est pas à jeter aux orties ? L'alpha et l'oméga enfin trouvés pour enfermer l'esprit des enfants et de la population dans un bavardage incantatoire sécurisant alors qu'il y a de moins en moins de grain à moudre dans les moulins à vent de la mondialisation des marchés ?

## En histoire, après la géographie, que cherche-t-on à nous faire enseigner ?

Chacun sait combien les Français sont attachés à leur histoire : ils la vivent au quotidien tant ce passé d'hier, depuis 1789, redevient leur actualité ! Ne sont-ils pas invités chaque 14 juillet à reprendre, eux aussi, la Bastille de leurs ancêtres sans-culottes ? Ne sont-ils pas appelés, en toutes circonstances, officielles ou non, à chanter ce texte subversif et guerrier de 1792, sortant des *Marseillais* en marche vers Paris pour sauver la patrie « en danger » : « *Aux armes, citoyens ! Formez vos bataillons !* » Des armes ? Quelles armes ? Braquées sur quelles cibles ? Deux siècles de temps présent pendant lesquels les Français d'en bas ne cessent de régler leurs comptes avec la civilisation de la prise de la Bastille. Rythmée au fracas des révolutions et des salves de la contre-révolution, aux reculs et aux avancées du paquet-cadeau *liberté, égalité, fraternité*. Chacun s'interroge : quelle « égalité » devant tant d'inégalités ? Question reprise par nos élèves inquiets pour leur avenir immédiat ? Une « égalité » maintenue *en droit*, inscrite sur les mairies et les écoles de la république pour ne jamais devenir le *fait* ? L'histoire, leur histoire, ne vertèbre-t-elle pas leur vie en lui donnant du sens et un sens ?

Dans sa série « *Histoire(s) de l'été 1940* », **Le Monde** des dimanche 1<sup>er</sup>- lundi 2 août 2010, sous le titre « *L'instituteur, voilà l'ennemi* », rappelle que «... *les premières décisions de Vichy sont lourdes de sens : le 3 septembre, la loi de 1904 interdisant aux congrégations religieuses d'enseigner est abrogée, et le 18, les écoles normales d'instituteurs sont supprimées. L'heure est à la rénovation des programmes : une commission de révision est réunie à Vichy, à l'Hôtel Plaza./.../Ainsi les programmes d'histoire font-ils l'impasse sur la Révolution française et ses suites, ainsi que sur les guerres franco-allemandes./.../En revanche, Jeanne d'Arc, l'ennemie des Anglais, sera l'objet de toutes les dévotions...* » Enseigner l'histoire et la géographie relève d'un corps à corps permanent entre le ministère, l'Inspection, les chefs d'établissement et les collègues dans leurs classes.

La Révolution française justement, qu'en reste-t-il dans les nouveaux programmes de lycée ? Un survol sans chair, où les causes et conséquences des bouleversements politiques passent à la trappe, puisque décidément toute évolution politique et toute révolution paraissent tombées du ciel des idées. Banalisation, schématisation allant jusqu'à la caricature, que l'on retrouve trop souvent dans ces programmes. Après avoir subi le zapping sans cohérence des programmes de collège, les élèves sont confrontés à des programmes fondés sur des concepts (lesquels sont pourtant loin de faire l'unanimité chez les historiens), qui génèrent des impasses énormes et non fortuites, et à une déstructuration complète du temps, balayant cinq fois un XX<sup>ème</sup> siècle élagué au gré de thèmes au contenu contestable, et à la « problématique » imposée, et sacrifiant le XIX<sup>ème</sup> siècle, pourtant si important pour la compréhension du monde d'aujourd'hui.

Alors que la crise actuelle continue de secouer les fondements de l'économie, s'accompagne de destructions massives d'emplois, de récessions sociales, une étude sérieuse de celle de 1929 n'a été rétablie ni dans les programmes de 3<sup>e</sup> ni dans ceux de 1<sup>er</sup>. La grille de lecture simplificatrice du XX<sup>ème</sup> siècle prescrite est, plus que précédemment, celle d'une « brutalisation » de la société, censée tout expliquer. Celle-ci, engendrée dans la boucherie, la « violence » de la guerre de 1914-1918, aurait induit une « culture de guerre », expliquant les « totalitarismes », conséquences du traumatisme des tranchées, justifiant eux-mêmes la violence suprême de la seconde Guerre mondiale et de la shoah. La démarche consiste à comparer des situations différentes, produits d'évolutions différentes, en des lieux différents, et en déduire un concept global et qui se veut opératoire. Des journalistes ou des hommes politiques peuvent utiliser ce procédé à des fins polémiques. Un historien peut soutenir une thèse, qui, même si elle est contestée, fait avancer la recherche ne serait-ce que par les mises au point, argumentations qu'elle suscite. Mais au collège, au lycée, ne devrait-on pas s'en tenir à une approche historique rigoureuse ? Etablir des faits, analyser des causes lointaines et immédiates, les expliciter dans leur continuité et dans un espace géographique défini, chercher à en évaluer les conséquences, ce qui n'empêche pas d'ailleurs ensuite d'en analyser les similitudes dans des situations différentes.

Quand il s'agit de balayer d'un trait : « La guerre au XX<sup>ème</sup> siècle », de la « la Première Guerre mondiale » à « un acte terroriste (le 11 septembre 2001) », peut-on encore prétendre faire des cours d'histoire ?

### **« L'affaire » récente du docufiction sur « l'évasion » du roi à Varennes.**

De quoi s'agit-il ? Dans sa volonté de battre les cartes de l'Histoire à l'envers – à l'aide de l'arsenal des programmes qui changent sans cesse, des directives pédagogiques, circulaires et manuels qui en rendent le cours peu intelligible, l'Inspection se tourne, avec raison, vers le petit écran. N'en pervertit-elle pas l'usage pédagogique par une propagande sournoise qui plie à ses exigences politiques les faits historiques eux-mêmes ? Chacun sait la puissance de « la télé » pour faire avaler des couleuvres et exploiter l'ignorance et la naïveté du « bon peuple ». Un exemple flagrant n'est-il pas celui de cet étrange *docufiction* présenté le 24 février 2009 par France 2 ? L'événement bien connu des Français : la **Fuite à Varennes de Louis XVI**, y est curieusement travesti en **Evasion du roi**. *S'enfuir* ou *s'évader*, recouvre-t-il la même vérité historique ? Le roi, un traître à la Nation ou un glorieux prisonnier cherchant à sauver sa petite famille d'une « terreur » imaginaire, le 21 juin 1791 ? L'Inspection Régionale d'Histoire et de Géographie de l'Académie de Paris n'hésita pas à couvrir cette manipulation. Elle invita quelques professeurs avec leurs élèves à se rendre aux studios de France 2 qui avaient besoin d'une caution officielle. L'invitation des trois IPR qui validaient ce téléfilm, déformait outrageusement la réalité, par ce qu'elle disait ou par ce qu'elle taisait. En réaction, Nicole Bossut-Perron [auteure d'une thèse d'Etat sur *Chaumette, porte-parole des sans-culottes*], Odile Dauphin et Jean-Jacques Marie, rédigèrent et diffusèrent une *Lettre ouverte aux IPR* qui fut soumise à la signature de centaines de collègues. Parmi les signataires, les noms les plus célèbres de la recherche universitaire sur la Révolution : Pierre Serna, directeur de l'Institut d'Histoire de la Révolution française ; Michel Vovelle, que l'on ne présente plus ; Philippe Bourdin, président de la Société des études robespierristes ; Michel Biard, directeur des Annales historiques de la Révolution française. Cette lettre, à laquelle les IPR parisiens répondirent par un pied-de-nez, exigeait le rétablissement des faits. La revue *L'Histoire* (mars 2009, p.24), qualifia ce *docufiction* de « monument de niaiserie et de vulgarité superbement indifférent à la vérité historique »....

### **En guise de conclusion rapide et inachevée.**

Il va falloir reprendre la mobilisation qui nous avait permis, dans les années 1970, d'empêcher la suppression de l'histoire-géographie à l'écrit du baccalauréat, pour ne la laisser subsister qu'à l'oral.

A l'occasion de son centième anniversaire, l'APHG indépendante - ni parti ni syndicat - ne doit-elle pas amplifier résolument son rôle de gardienne du temple, vigilante et offensive dans la guerre déclenchée contre la nature subversive de notre enseignement en refusant de devenir la caisse de résonance du fait accompli brutal de leurs disparitions ?

Michel Barbe, agrégé de géographie, membre de bureau de la Régionale d'Aix-Marseille  
Odile Dauphin, agrégée d'histoire, collègue et lycée Montaigne, Paris  
Claudie Lescot, certifiée d'histoire-géographie, collègue Sonia Delaunay, Paris  
Serge Sebban, certifié d'histoire-géographie, lycée Bergson, Paris

Nous avons ouvert un blog afin de poursuivre notre travail et le débat auquel nous souhaitons contribuer.

Nous vous invitons à le visiter :

[www.faitshistoriques.canalblog.com](http://www.faitshistoriques.canalblog.com) ou chercher sur Google : « histoire défigurée géographie manipulée »

à nous faire part de vos réflexions et à nous aider à l'alimenter, pour cela nous écrire à l'adresse-mail : [histoiredfiguree@laposte.net](mailto:histoiredefiguree@laposte.net)

**Odile Dauphin, Rémy Janneau, Nicole Perron et alii.** *L'enseignement de l'histoire-géographie, de l'école élémentaire au lycée, vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?* L'Harmattan, 2009, 286 p.

Ce livre sort des sentiers battus (ou plutôt des autoroutes !) de la pensée de la pédagogie établie et du conformisme envahissant. Le titre complet comporte une interrogation provocante et redoutable. L'alternative ainsi posée paraît simple et le lecteur peut s'attendre à la dénonciation d'une histoire asservie ouvertement ou hypocritement aux pouvoirs politiques, économiques et culturels en place. En fait, l'alternative n'est pas aussi tranchée : cet enseignement est bien vecteur de propagande, mais il est aussi fondement de l'esprit critique, l'un suscitant l'autre dans un conflit dialectique en quête d'un équilibre de tensions.

Ce livre est original à plusieurs titres : d'abord fruit d'un travail collectif, 14 participants, ce qui n'en fait pas un cas unique. Beaucoup de livres en effet regroupent des compétences variées. Mais ces 14, qui ont une expérience directe de l'enseignement, ont rassemblé des enquêtes portant sur 3 niveaux d'enseignement, un éventail rarement réalisé. Et ils se trouvent réunis par une vision commune de l'école et du monde. Ensuite, la masse des faits collectés au cours d'une longue accumulation constitue un solide dossier « état de la question ». Enfin, troisième originalité, le dossier s'appuie sur l'examen détaillé des textes, programmes, manuels et méthodes pédagogiques envisagés dans leur évolution. L'étude des manuels est certes devenue une banalité, mais ici l'étude compare des générations de manuels et de programmes, ainsi que les mises à l'écart et les ajouts.

Aux trois chapitres relatifs à l'école primaire, aux collèges et lycées et à la didactique sont ajoutées trois annexes. Le chapitre sur les collèges et lycées est le plus long. Il pointe à juste titre les lacunes et oublis, ceux de l'histoire économique, de l'histoire sociale, surtout du XIXe siècle, ceux de l'histoire coloniale, alors que le fait religieux occupe une place croissante et démesurée. Il critique les « modèles » sous-jacents, ainsi que les dérives d'une géographie vers l'abstraction et une géographie virtuelle derrière les croquis de synthèse. Il sait repérer les faits significatifs et les relier pour dégager les tendances, à la manière de l'histoire économique et des approches phénoménologiques où, sous les apparences des mots, on peut déceler des sens masqués. Dans le chapitre sur la didactique, les auteurs reconnaissent les apports de celle-ci, mais en épinglent les excès et les fondements socio-constructivistes.

Trois annexes complètent le dossier. La première raconte, sans inexactitude, comment on en est arrivé là depuis un demi-siècle. La deuxième souligne les menaces sur l'édition scolaire provenant de la soumission aux logiques financières. La troisième aborde avec perspicacité et courage une question avec un point d'interrogation suggestif « la liberté pédagogique, un leurre ? » De fait, l'enseignement est de plus en plus surveillé, encadré par des consignes écrites ou tacites (à mon avis personnel, les tacites sont les pires, parce qu'indéfinies, susceptibles d'être ressenties, pressenties, supposées). Il est même rapporté un petit fait qui ne laisse pas d'inquiéter sur le présent et l'avenir de la fonction professorale et de la mission de l'inspection : *[Telle inspectrice rêve : « Je veux que mes enseignants marchent du même pas pédagogique »]*. Tout le monde sait que les propos débridés sont dans l'air du temps, ils ne se bornent plus aux comptoirs des bistrotts, mais jaillissent aussi dans les sphères dirigeantes. Mieux vaudrait que ce fût un hapax. Si ce cas limite est avéré, il y a de quoi sonner le tocsin. Ce n'est peut-être qu'un rêve, mais il est révélateur d'une tendance décelable depuis longtemps, qui transforme le professeur en rabâcheur de programmes et de manuels devant 30 élèves dans 30 m<sup>2</sup>, ce qu'autrefois j'ai désigné par l'expression « o.s. de la pédagogie ». Un commentaire, même très succinct de cette seule phrase de cette inspectrice dépasserait les limites du compte rendu, que ce soit à propos de *mes* enseignants ou du *marcher au même pas*.

Les professeurs devraient lire ce livre, même s'ils n'approuvent pas toutes les interprétations sur les intérêts en cause, latents ou patents, d'autant que, comme par un effet de contre-jour, les auteurs rappellent les fonctions intellectuelles et culturelles de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, pour apprendre à discerner des rapports de forces entre toutes les composantes d'une situation, ce qui est le propre de l'esprit critique. Le réquisitoire de ce livre est sans complaisance pour dénoncer la dégradation des contenus et décapier les badigeons flatteurs. Les professeurs pourront relever les points sur lesquels ils devront insister dans leurs cours, pour faire face aux lacunes et aux déséquilibres.

Un regret, si regret vaut souhait pour le futur : que les auteurs n'aient pas abordé aussi deux questions sur les fonctions professorales.

Au service de qui le professeur se considère-t-il ? Familles ? Enfants ? Institution scolaire ? Nation ? Etat ? ...

Sur quoi son autorité se fonde-t-elle ? Un ensemble de règles acceptées par contrat ? La compétence validée par un diplôme ? Le commandement descendant dans une structure ? La conscience éclairée et éclairante du sujet pensant, ayant à décider en dernier ressort de ce qu'il dit et de ce qu'il fait ? Probablement un peu de tous ces fondements. Mais dans quelles proportions ?

Cela nous voudrait de nouveaux chapitres qui ne manqueraient ni de tonus, ni de charme.