

**Benoît Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, 331 p., préface de Jean-François Chanet et postface de François Jacquet-Francillon.**

**Patricia Legris**



Parmi les historiens de l'éducation, peu d'entre eux s'intéressent au premier degré. Un examen rapide de l'historiographie en ce domaine indique en effet la domination nette des travaux portant sur le second degré général. Ce qui est visible concernant les recherches sur l'institution éducative, l'est également pour l'histoire des disciplines scolaires. Dynamisée par des thèses soutenues en histoire et en sciences politiques depuis les années 2000<sup>1</sup>, ainsi que par des recherches collectives<sup>2</sup>, l'histoire des disciplines scolaires n'est pas approfondie de la même manière. Alors que les géographes ou les mathématiciens se penchent volontiers sur l'histoire de leur discipline, à la fois en primaire et dans le secondaire, les historiens accordent une importance moindre à la prospection dans le passé de Clio à l'école. L'ouvrage de Benoît Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, complète heureusement le champ insuffisamment exploré par Philippe Marchand<sup>3</sup>, Annie Bruter<sup>4</sup>, Brigitte Dancel<sup>5</sup>, Olivier Loubes<sup>6</sup>, Jean Leduc<sup>7</sup> et surtout Rachel Hutchins<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Citons entre autres : Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français. Une discipline dans la tourmente de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR, 2015 ; Jérémie Dubois, *L'enseignement de l'italien en France (1880-1940). Une discipline au cœur des relations franco-italiennes*, Grenoble, ELLUG-Université Stendhal, 2015, 458 p. ; Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.

<sup>2</sup> Renaud d'Enfert et Joël Lebeaume (dir.), *Réformer les disciplines scolaires. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité 1945-1985*, PUR, 2015, 273 p. ; Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel, *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz, 2010.

<sup>3</sup> Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000, 782 p.

<sup>4</sup> Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, 237 p.

<sup>5</sup> Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III<sup>e</sup> République*, Paris, PUF, 1996, 264 p.

<sup>6</sup> Olivier Loubes, *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement. 1914-1940*, Paris, Belin, 2002, 221 p.

<sup>7</sup> Jean Leduc, *Ernest Lavisse. L'histoire cœur*, Paris, Armand Colin, 2016.

<sup>8</sup> Rachel Hutchins, *Nationalism and History Education : Curricula and Textbooks in the United States and France*, New York, Routledge, 2016.

Issu d'une thèse d'histoire contemporaine soutenue en 2014, ce livre est à double titre original : par la période envisagée d'abord, – regrettons que trop peu d'historiens de l'éducation s'intéressent à la période postérieure à la Seconde Guerre mondiale et privilégient par excès parfois la Troisième République –, par la méthode adoptée ensuite. En cherchant à entrer dans la boîte noire qu'est la classe pour saisir les pratiques des enseignants de primaire et les traces des leçons d'histoire des cahiers d'élèves, l'auteur permet de comprendre ce qui se passe dans les coulisses de la discipline dans le premier degré et contribue à faire comprendre comment sont comprises puis appliquées les injonctions ministérielles, déjà étudiées par Jean Leduc et Patrick Garcia<sup>9</sup>.

Afin de comprendre comment s'enseigne depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale l'histoire dans le primaire public au moyen d'une « anthropologie scolaire » (p. 21), Benoît Falaize mobilise plusieurs sources. Tout d'abord, celles des producteurs des politiques scolaires, à savoir les textes officiels publiés par le ministère de l'Éducation nationale et les rapports d'inspection du département de Charente-Maritime, département emblématique des transformations de la société française. S'y ajoutent les revues pédagogiques utilisées par la profession, en particulier le *Journal des instituteurs*, et les cahiers d'élèves conservés au musée national de l'Éducation à Rouen. Ce corpus varié vise à comprendre comment a été enseignée l'histoire en primaire pendant une période de remise en question de l'institution scolaire et de ce qui doit y être enseigné. L'auteur vise à critiquer dans cet ouvrage les représentations véhiculées autour de l'histoire à l'école primaire depuis quelques années (« les élèves connaissaient leurs dates », « l'histoire enseignée durant les Trente Glorieuses était plébiscitée des maîtres et des élèves », etc.) qui sont pour beaucoup erronées, comme il le démontre, sources à l'appui.

Benoît Falaize explique que l'histoire enseignée en primaire imite progressivement ce qui se fait dans le secondaire au fil de la période retenue. Les exigences scientifiques à son égard au niveau du premier degré ne cessent de croître. Toujours chargée de former un citoyen éclairé, comme c'est aussi le cas dans le secondaire, elle doit de plus en plus répondre à des attentes mémorielles, historiographiques et politiques. Ces attentes croissantes ont une incidence sur les enseignants. En effet, au fil des années, les pratiques pédagogiques se veulent fondées sur la transmission de contenus scientifiques et se calquent donc sur celles du secondaire. Pour illustrer cela, Benoît Falaize adopte un plan chronologique articulé en sept chapitres.

Le temps des doutes (chapitre 1) commence dès 1945 jusqu'en 1958. C'est à la fois un moment de continuité avec l'histoire enseignée sous la Troisième République et une prise de conscience que cette situation ne peut malgré tout durer. Permanence déjà : les programmes sont l'actualisation de ceux d'avant la Seconde Guerre mondiale chargés d'un enseignement civique et patriotique. Cependant, les instituteurs recourent davantage à l'histoire locale et à ses ressources pour faire classe et intéresser par conséquent leurs élèves. Certes, l'histoire à l'école ne change pas radicalement et la norme demeure le cours magistral, qui utilise tout de même davantage d'illustrations que par le passé. L'évaluation se construisant par rapport au

---

<sup>9</sup> Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.

certificat d'études primaires, les élèves ne sont pas nécessairement amenés à réfléchir mais invités à répondre à des questions types portant sur un Panthéon de grands hommes politiques et de dates clés.

Les années 1958-1969 (chapitre 2) sont celles de la fin de l'école de Jules Ferry. Pour démontrer cela, l'auteur s'appuie sur des enquêtes méconnues qui illustrent les relations entre la pensée de Jean Piaget, de Roger Cousinet et les acteurs engagés durant ces années pour le renouvellement de l'histoire scolaire. Par exemple, l'enquête de Jacques Henriot de l'Institut pédagogique national de 1958 se penche sur la construction du temps chez l'enfant et les conséquences que cela doit avoir dans la façon de transmettre l'histoire en primaire. Les bulletins du laboratoire de pédagogie et les travaux de Debesse en 1966 signalent également que l'histoire scolaire contribue à la construction de la notion de temps chez le jeune enfant. Les questionnements sur la transmission de ces savoirs sont aussi visibles dans les ressources mises à disposition des instituteurs, comme le *Journal des instituteurs*, qui exploite davantage les documents. Benoît Falaize indique que, dans ce contexte de débats et de propositions en faveur d'une transformation de l'enseignement de l'histoire à l'école, on remarque des transformations dans les façons de faire classe. Le lecteur reste toutefois insatisfait concernant les leçons. On aurait apprécié des études quantitatives montrant quels étaient les sujets abordés en classe, quelles étaient les figures historiques étudiées et comment cela évoluait durant cette période. Malgré la richesse de ce chapitre, on ne comprend pas bien pourquoi, malgré tous ces débats, les programmes officiels ne changent pas. Une mise en regard avec les évolutions du secteur éducatif d'alors aurait permis de comprendre que la priorité n'était pas alors la réforme des contenus mais celle des structures assurée par les réformes Berthoin de 1959 et celle de Capelle-Fouchet en 1963.

Le chapitre 3 consacré à l'histoire dans les colonies, dont la période (1900-1962) déborde largement celle envisagée dans le reste de l'ouvrage, aurait mérité d'être fondu dans les deux premiers chapitres consacrés à la période 1945-1969. L'enseignement de l'histoire dans les colonies, et notamment en Afrique-Occidentale française (AOF), n'est pas un simple décalque de ce qui se fait en métropole. Le Panthéon historique y est traduit, adapté aux exigences du terrain et au passé de ces colonies. Benoît Falaize expose ainsi longuement les grandes figures enseignées en Afrique du Nord qui sont celles des rencontres et des heurts entre cet espace et la France. Certes, le lecteur comprend que l'auteur a souhaité exploiter une source riche, le *Journal des instituteurs d'Afrique du Nord*, mais la comparaison avec l'histoire scolaire dans les territoires ultra-marins, tels que la Guyane, aurait été riche d'enseignement.

À travers ces trois premiers chapitres, Benoît Falaize déconstruit une représentation erronée, mais trop répandue actuellement, d'un âge d'or de l'histoire scolaire entre les années 1945 et 1960. Loin d'être une période de consensus chez les enseignants et d'efficacité auprès des élèves, ces années sont marquées par l'incertitude. Dès cette période, plusieurs représentations de l'histoire scolaire coexistent : d'un côté, une histoire héritée de Lavisson et actualisée, mais qui ne semble pas satisfaire les inspecteurs et bon nombre d'élèves et d'enseignants ; de l'autre, une histoire permettant un travail actif sur les sources, une vision plus critique et locale de la discipline. En cela, la période de l'éveil (1969-1984), qui n'est pas une césure nette, ne

constitue pas le moment déclencheur de l'instabilité de cette discipline.

Les chapitres consacrés aux années durant lesquelles ont été expérimentées à la demande du ministère de l'Éducation nationale les activités d'éveil constituent une étude inédite.

Ce moment, étudié dans les chapitres 4 et 5, montre la pénétration d'idées des mouvements d'éducation nouvelle dans l'enseignement en primaire. L'auteur insiste néanmoins sur le fait que l'on ne passe pas brutalement de l'enseignement du « roman national » à celui de l'éveil mais que la transition s'effectue plus en douceur, comme l'indiquent les pratiques de classes étudiées dans les chapitres précédents qui laissent davantage de place à la mise en activité des élèves et à l'utilisation des ressources locales. Cependant, ces années sont marquées par un flou, donnant l'impression que l'école est « un navire sans boussole » (p. 63), ce qui nuit considérablement à l'éveil que beaucoup critiquent dès ce moment. Les années de l'éveil sont un moment de doute et d'instabilité pour les instituteurs qui ne disposent alors d'aucun véritable outil pour accompagner la mise en œuvre de leurs cours. En cela, l'éveil n'est pas totalement rejeté par les instituteurs qui sont plutôt demandeurs de cadres, d'indications. Benoît Falaize insiste dans les chapitres 4 et 5 sur le fait que, durant ces années, l'histoire continue tout de même à être enseignée en primaire et que l'éveil permet l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques. L'éveil transforme durablement la façon de faire cours par l'utilisation des textes à trous, des enquêtes, des dessins explicatifs d'événements historiques. Cette rupture heurte fortement les dirigeants politiques ainsi que de nombreux historiens, fortement hostiles à cette nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire. Le chapitre 5 revient sur la polémique autour de l'histoire scolaire lancée par le fameux « On n'enseigne plus l'histoire à l'École ! » d'Alain Decaux en 1979. Cette crise discrédite les didacticiens et idéologise fortement les débats sur cette discipline. On aurait aimé davantage de précisions concernant les positions des syndicats, notamment celui du Syndicat national des instituteurs (SNI), ainsi que celles des directeurs et formateurs des écoles normales : sont-ils aussi opposés à l'éveil que les historiens et politiques ? Ce raidissement conduit au retour d'une histoire chronologique, notamment sous le ministère de Chevènement. Mais ce retour de balancier n'a pas pour conséquence de transformer les pratiques pédagogiques qui continuent à mettre les élèves en activités et diversifient les traces écrites.

Les chapitres suivants, centrés sur la période qui s'ouvre par le retour de la chronologie en 1985, étudient la postérité des activités d'éveil. Ils montrent que l'éveil a fortement marqué la façon d'enseigner l'histoire, malgré la réaffirmation des dimensions patrimoniales et mémorielles dans les textes officiels depuis les années 1980. En effet, les cahiers d'élèves indiquent que désormais les leçons d'histoire ne ressemblent plus guère à celles des années 1950 car elles reposent sur l'usage de documents variés et la mise au travail des élèves. Les documents iconographiques placés dans un livret central sont ici très intéressants pour mieux se représenter ces changements. Témoignages d'une grande diversité des traces écrites, les leçons d'histoire ne sont donc plus la dictée d'un cours déjà préparé par l'enseignant.

Tout comme pour le secondaire général, Benoît Falaize constate que la valse des

programmes d'histoire en primaire depuis les années 1980 reflète les tensions de la discipline. Alors que les normes officielles de cette discipline scolaire étaient caractérisées par leur longévité jusque dans les années 1960, l'accélération du rythme de publication des normes émanant du ministère marque maintenant l'instabilité d'une discipline qui peine à produire du consensus, tellement les divergences autour de ce qu'elle doit être sont grandes. Enseigner l'histoire actuellement est devenue une activité à la complexité croissante pour les professeurs des écoles en raison du renouvellement fréquent des contenus à transmettre, mais aussi des questions socialement vives inscrites aux programmes, de l'éclatement des pratiques pédagogiques et de la nature des nouveaux manuels qui n'aident plus véritablement le professeur à faire classe. Celui-ci est désormais amené à bricoler seul ses cours, ce qui a tendance à effrayer quelque peu les futurs professeurs des écoles<sup>10</sup>. Cependant, Benoît Falaize termine son ouvrage par une note d'optimisme grâce aux résultats tirés d'une enquête collective dirigée par Françoise Lantheaume<sup>11</sup> sur ce que savent les élèves en 6<sup>e</sup> et 2<sup>nd</sup>e. Malgré ces changements et ces difficultés ressenties par les professeurs, il ressort que les élèves ont des connaissances historiques certaines et savent construire, plus ou moins adroitement, un récit historique.

Le lecteur pourrait toutefois émettre plusieurs critiques. La présentation successive des sources dans quasiment tous les chapitres aurait pu être remaniée pour problématiser davantage les chapitres et rendre encore plus percutante la démonstration. Ensuite, l'auteur indique dès l'introduction la finalité civique assignée à l'histoire dans les petites classes. Dès 1867, sous le ministère de Victor Duruy, cette discipline doit contribuer à la formation d'un citoyen éclairé inscrit dans une histoire longue. Malgré cela, Benoît Falaize a parfois trop tendance à négliger le poids des responsables politique et à réifier le ministère de l'Éducation nationale ainsi que les producteurs des politiques scolaires. En se contentant de présenter les évolutions des normes officielles, l'auteur ne permet pas toujours au lecteur non averti de comprendre les évolutions de la discipline ni les explications de certaines décisions. Par exemple, en n'expliquant pas les raisons de l'absence d'instructions officielles pour les disciplines d'éveil durant toute les années 1970, Benoît Falaize gomme le poids des dirigeants politiques, notamment de l'équipe rassemblée autour de Georges Pompidou, et les freins mis par les hauts fonctionnaires du ministère pour délégitimer ces nouvelles pratiques. Les problèmes de formation et de recrutement d'instituteurs à cette époque<sup>12</sup>, dont l'auteur ne parle que trop peu, permettent également de comprendre les réticences à mettre en œuvre les activités d'éveil. Le manque de bagage culturel en histoire explique en partie l'évitement observé par l'auteur. De même, l'auteur, en se « contentant » d'analyser les textes officiels sans pénétrer dans les coulisses, qui auraient pu être étudiées à l'aide des archives nationales et ministérielles, néglige trop le rôle dans le blocage de l'éveil joué par la présidence de la République de Pompidou puis par celle de Giscard d'Estaing.

Le choix de l'auteur de ne pas utiliser les archives nationales l'amène à mettre de côté des moments de tensions forts entre le politique et les acteurs engagés dans

---

<sup>10</sup> Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Retz, 2016.

<sup>11</sup> Françoise Lantheaume, Jocelyn Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2016, 240 p.

<sup>12</sup> Antoine Prost, *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014.



l'enseignement de l'histoire. On aurait aimé des précisions sur le moment de la COPREHG (Commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie) conduite par Jacques Le Goff qui s'opposa à Jean-Pierre Chevènement. Contrôlant le circuit d'écriture des programmes, ce dernier imposa à l'historien et aux partisans d'une pédagogie active et renouvelée de l'histoire sa conception néo-républicaine de la discipline.

Il aurait également été bon de dresser quelques portraits d'acteurs qui apparaissent fréquemment dans l'ouvrage pour mieux comprendre les raisons de leur engagement, comme c'est le cas de Francine Best ou de Jean-Noël Luc. Si l'on n'est pas familier de l'histoire de cette discipline, on ne comprend pas vraiment pourquoi ces deux acteurs sont tellement centraux dans les chapitres relatifs à l'éveil. La comparaison avec les réseaux de formation assurée par les géographes, étudiés par Micheline Roumegous<sup>13</sup>, aurait permis de mieux comprendre la frilosité des historiens dans le domaine des innovations pédagogiques.

La posture de l'auteur aurait également méritée plus de précision. Il évoque très rapidement sa position d'acteur dans l'élaboration de l'histoire scolaire (p. 19), mais n'explique pas véritablement les intérêts et les difficultés épistémologiques que cela a pu engendrer pour cette recherche. Ce livre aurait certainement gagné à comparer les pratiques de classe avec les établissements privés (s'il en existe), mais également avec les établissements d'éducation nouvelle, dont les idées comme celles de Freinet ou Cousinet ont à certains égards influencé les activités d'éveil.

Malgré ces éléments qui peuvent parfois rendre plus complexe la lecture et ne pas répondre à toutes les questions, l'ouvrage de Benoît Falaize est désormais une des références pour qui s'intéresse à l'histoire scolaire.

---

<sup>13</sup> Micheline Roumegous, « Trente ans de didactique de la géographie: enjeux, innovations et résistances (1968-1998...) », *L'information géographique*, vol. 66, n° 3, 2002, pp. 262-277.