



HAL
open science

(2016) **Compte-rendu de: FALAIZE Benoît. L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016. Revue Française de Pédagogie, 194, 144-146.**

Didier Cariou

► **To cite this version:**

Didier Cariou. (2016) **Compte-rendu de: FALAIZE Benoît. L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016. Revue Française de Pédagogie, 194, 144-146..** Revue Française de Pédagogie, 2016. hal-01818299

HAL Id: hal-01818299

<https://hal.science/hal-01818299>

Submitted on 18 Jun 2018

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.

FALAIZE Benoît. *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016, 336 p.

Didier Cariou



Édition électronique

URL : <http://rfp.revues.org/4993>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2016

Pagination : 144-146

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Didier Cariou, « FALAIZE Benoît. *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, mis en ligne le 31 mars 2016, consulté le 13 juin 2017. URL : <http://rfp.revues.org/4993>

Ce document a été généré automatiquement le 13 juin 2017.

© tous droits réservés

FALAIZE Benoît. *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016, 336 p.

Didier Cariou

RÉFÉRENCE

FALAIZE Benoît. *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016, 336 p.

- 1 Cet ouvrage, issu d'une thèse d'histoire de l'éducation, constitue, pour l'école primaire, le pendant de l'ouvrage d'Évelyne Héry (1999) qui portait sur l'enseignement de l'histoire au lycée. À l'instar de ce dernier, il est appelé à devenir l'ouvrage de référence sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.
- 2 Mais, aux yeux du didacticien de l'histoire, l'ouvrage de Benoît Falaize est bien plus que cela. Comme l'auteur l'indique en introduction, le projet est de « définir une anthropologie scolaire de l'enseignement d'une discipline, dans le cadre d'une culture scolaire, et de son évolution sur presque 70 ans » (p. 21). Il vise une « histoire des pratiques » (p. 17), pour dire ce qui se passe entre un maître et des élèves dans la classe d'histoire. Et c'est bien en cela aussi un ouvrage de didactique de l'histoire.
- 3 Cette approche fournit des réponses aux questions que l'on se pose lorsque l'on observe aujourd'hui des situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire à l'école primaire au cycle 2 et au cycle 3. Ces observations sont résumées dans deux rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN, 2005, 2013). Il apparaît généralement que, en classe d'histoire, les leçons supposent l'étude de documents nombreux dont les photocopies envahissent les cahiers des élèves. Pourtant, la transmission magistrale des connaissances reste majoritaire, et la trace écrite lisible dans les cahiers se réduit la plupart du temps à un résumé recopié par les élèves. Ceux-ci passent beaucoup de temps à lire des documents, mais cela ne donne pas lieu à la

construction de savoirs historiques. Ces derniers sont déroulés par la parole magistrale. L'histoire des pratiques d'enseignement de l'histoire réalisée par Benoît Falaize permet de mieux comprendre ce paradoxe.

- 4 Pour travailler son sujet, l'auteur s'est appuyé sur des sources variées mais complémentaires. Le dépouillement des instructions officielles et des numéros du *Journal des instituteurs* permet d'envisager les débats autour de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire depuis 1945. La lecture des rapports d'inspection des instituteurs du département de Charente-Maritime donne accès aux pratiques ordinaires des classes décrites dans ces rapports ainsi qu'aux attentes des inspecteurs qui font écho aux débats sur l'enseignement de l'histoire. Enfin, l'analyse de séries de cahiers d'élèves, déposées au Musée national de l'éducation de Rouen, permet d'entrevoir ce qui a été consigné dans les cahiers et donc considéré comme important par les maîtres. Les traces écrites issues des cahiers d'élèves et reproduites dans cet ouvrage donnent un aperçu des savoirs dispensés aux élèves.
- 5 Ces sources permettent d'envisager l'évolution des modalités de l'enseignement et des contenus d'apprentissage en histoire depuis 1945. Ce qui frappe dans cette histoire, c'est le décalage permanent entre les pratiques effectives dans les classes et les attentes sociales et institutionnelles. L'histoire de ce décalage semble bien être à l'origine du paradoxe noté plus haut. Elle se développe au long des trois périodes qui caractérisent l'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire entre 1945 et les années 2010.
- 6 La période qui court de la Libération à la fin des années 1960 est marquée par un premier décalage. Les instructions, dans la lignée des débats de la commission Langevin-Wallon, stipulent l'usage de documents et l'étude de l'histoire locale afin d'encourager l'observation directe du « milieu » local (église, monuments, ruines...) et les « méthodes actives ». L'enthousiasme de la Libération incitait à rompre avec le récit traditionnel hérité de la Troisième République et à promouvoir un enseignement rénové pour la formation intellectuelle des élèves. Pourtant, les pratiques effectives de classe changent très peu. Les sources signalent l'uniformité de pratiques centrées sur l'étude de dates-clés et des grands personnages de l'histoire de France, en raison sans doute de la puissance normative des questions posées au Certificat d'études primaires. Il semble en outre que les leçons reposent essentiellement sur le récit oral du maître. Enfin, les leçons écrites dans les cahiers consistent en une série de questions et de réponses à apprendre par cœur afin de les restituer lors d'interrogations orales ou écrites, conformément au modèle instauré au début du siècle par le *Petit* et le *Grand Lavis*. Les finalités patriotiques de cette histoire édifiante l'emportent sur les finalités de formation intellectuelle des élèves.
- 7 Pourtant, au cours des années 1960, un courant réformateur animé par des inspecteurs défend l'usage du document en classe d'histoire. Le *Journal des instituteurs* propose des mises en œuvre pédagogiques et des consignes de travail pour l'analyse de documents. Celles qui sont reproduites dans l'ouvrage emporteraient l'adhésion aujourd'hui encore. Le maître est invité à organiser l'observation des documents qui pourrait conduire à la rédaction de la leçon par la classe selon une logique inductive. Certains maîtres novateurs et néanmoins marginaux commencent à faire travailler leurs élèves sur des documents, rejettent l'exposé magistral au profit du dialogue avec les élèves (le futur cours dialogué) avant de proposer un résumé de la leçon. Ce n'est pas le moindre mérite de l'ouvrage de Benoît Falaize que d'établir un lien entre ces tentatives de rénovation pédagogique et l'enseignement de l'histoire dans les colonies françaises. En effet, contrairement à une légende tenace, cet enseignement tourne le dos à l'histoire traditionnelle de la métropole

pour étudier le milieu local, au point que les écoles primaires des colonies ont certainement constitué le creuset des réformes pédagogiques des années 1970 en France.

- 8 Ces tensions conduisent, dans une seconde période, à la mise en place de la réforme de 1969 qui instaure le « tiers-temps pédagogique » et qui installe l'histoire dans la catégorie des disciplines dites d'« éveil ». Un débat s'engage alors sur les pratiques d'enseignement, par la prise en compte notamment des travaux de Piaget et de Wallon sur le développement de l'enfant, et sur le curriculum lui-même, dans un contexte de remise en cause de ce que nous nommons aujourd'hui le « roman national ». Il s'agit d'éveiller l'enfant par la construction conjointe du temps (en histoire) et de l'espace (en géographie) et par l'orientation vers des méthodes actives d'étude de documents, jugées nécessaires à sa formation intellectuelle. Il ne s'agit plus de rendre l'élève capable de mémoriser des dates mais de le rendre curieux, ouvert au monde et capable de construire des savoirs sous la direction du maître. En conséquence, le groupe de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP, actuel Institut français de l'éducation [IFE]) organisé autour de Lucile Marbeau produit des préconisations pédagogiques adossées à la démarche historique de critique des documents. Cependant, des enquêtes montrent un profond désarroi des enseignants : s'ils semblent en accord avec les objectifs de la réforme, ils ne l'appliquent pas dans leur classe, car elle semble particulièrement difficile à mettre en œuvre. Les enseignants s'en remettent à la forme scolaire traditionnelle faite d'histoire chronologique et de copie de résumés. L'absence de programmes (parus dix ans plus tard) et la polémique nationale initiée en 1979 par Alain Decaux sur la « disparition » de l'histoire à l'école alimentent également ce malaise. Pourtant, les enquêtes montrent que, ici et là, la forme scolaire de l'histoire enseignée connaît une mutation : le récit des grands hommes laisse progressivement la place à la vie quotidienne et sociale des hommes du passé, les documents photocopiés ou ronéotypés s'imposent progressivement dans les cahiers d'élèves. Le travail en groupe se développe.
- 9 La troisième période inaugurée par les programmes de 1985 et 1995 paraît de ce fait particulièrement complexe et rend compte du paradoxe de l'enseignement de l'histoire signalé au début de cette note. Si les « programmes Chevènement » prétendent réintroduire la chronologie et le national, cette période d'inflexion patrimoniale marquée par l'instauration des Journées du patrimoine, le développement des écomusées et le succès éditorial des *Lieux de mémoire*, oriente le curriculum et les leçons d'histoire vers le document considéré comme trace du passé, vers l'histoire locale, la vie quotidienne et l'étude massive de la préhistoire. Comme le note l'auteur, « l'éveil se réalise quand il disparaît officiellement » (p. 243). La pédagogie active et la « mise en activité » des élèves se doublent de l'introduction dans les classes de ce qui est vraisemblablement considéré comme l'essentiel du travail des historiens, à savoir le travail sur les documents.
- 10 À cet effet, les enseignants adoptent la démarche de l'analyse de documents qui a cours dans l'enseignement secondaire et qui se déroule désormais sous la forme d'un cours dialogué. Les pratiques observées relèvent alors d'un mixte d'histoire chronologique traditionnelle, réaffirmée par les programmes et incarnée par la fameuse frise qui orne la plupart des salles de classe, et de méthodes actives autour du document héritées de l'éveil.
- 11 Cependant, les enquêtes pilotées par François Audigier à partir des années 1980 signalent, dans le cadre de cette secondarisation de l'histoire enseignée à l'école primaire, des différences entre les pratiques du secondaire et du primaire. À l'école primaire, la trace écrite est très réduite – ainsi que le regrettent également les rapports d'inspection – et les

savoirs ne sont pas présentés comme une construction mais comme la réalité du passé. En outre, le rythme trépidant des questions et des réponses du cours dialogué réduit la part de la réflexion. Tout se passe comme si les pratiques d'enseignement se réduisaient à un simulacre de la démarche historique d'analyse des documents. De nombreux historiens, et non des moindres, s'interrogent alors sur la complexité des documents proposés aux élèves et sur la possibilité, pour les élèves comme pour les maîtres, de construire des savoirs sur cette base. En conséquence, les programmes de 2002 et de 2008 insistent sur la nécessité d'une production d'écrits en classe d'histoire et sur l'importance du récit du maître pour les apprentissages.

- 12 Toutefois, les rapports de l'Inspection générale cités plus haut et les observations de certains didacticiens montrent que nous en sommes très loin. En insistant sur les modalités déséquilibrées de cette secondarisation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, l'ouvrage de Benoît Falaize nous donne donc à comprendre le paradoxe d'un enseignement saturé de documents mais finalement peu propice à la formation intellectuelle des élèves. L'auteur conclut sur la nécessité de repenser le récit commun qui pourrait être partagé par tous les élèves qui fréquentent l'école aujourd'hui, loin des récits mythiques instrumentalisés sur la scène politique et médiatique. Il appelle également à la définition d'une « juste pédagogie » de l'histoire à l'école primaire. Nous considérons que cet ouvrage fournit les clés d'une refondation d'une histoire scolaire spécifique à l'école primaire qui serait (enfin ?) propice au développement des enfants.

BIBLIOGRAPHIE

HÉRY É. (1999). Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire. Rapport n° 2005-112.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport n° 2013-066.

AUTEURS

DIDIER CARIOU

ESPE de Bretagne, université de Bretagne Occidentale, CREAD EA 3875