FALAIZE (Benoît), *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*

Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, 331 p. [préface de Jean-François Chanet, postface de François Jacquet-Francillon]

Annie Bruter

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/3810>

DOI : 10.4000/histoire-education.3810

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 206-208

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Annie Bruter, « FALAIZE (Benoît), *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 148 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/3810> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.3810>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

FALAIZE (Benoît), *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*

Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, 331 p. [préface de Jean-François Chanet, postface de François Jacquet-Francillon]

Annie Bruter

RÉFÉRENCE

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

- 1 Ancien chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), ayant participé à de nombreuses enquêtes sur la façon dont l'histoire est enseignée à l'école élémentaire, Benoît Falaize a souhaité en savoir davantage sur le passé des pratiques pédagogiques qu'il a observées. Le volume publié par les Presses universitaires de Rennes offre aujourd'hui les résultats de cette recherche, qui ont fait l'objet d'une thèse soutenue en 2014.
- 2 Une courte introduction fait le point sur les (maigres) connaissances disponibles en la matière et présente les sources sur lesquelles s'est appuyée la recherche : prescriptions officielles, débats pédagogiques, exemples de leçons à mettre en œuvre proposés par les revues professionnelles (le « curriculum intermédiaire »), cahiers d'élèves conservés au Musée national de l'éducation et rapports d'inspection (ceux du département de la Charente). On peut y ajouter quelques entretiens avec des acteurs, dont il aurait été souhaitable de donner la liste. Mais on regrettera, à l'instar de Jean-François Chanet dans la préface, que le temps imparti à la thèse n'ait pas permis une étude plus poussée des ressources documentaires à la disposition des maîtres, dont la quantité et la nature jouent un rôle dans les choix pédagogiques de ces derniers tout en témoignant, à leur manière, des idées dominantes de l'époque où elles sont produites.

- 3 B. Falaize organise son propos en sept chapitres, conformément à un découpage chronologique rompu seulement par le chapitre III, consacré à l'enseignement de l'histoire dans les colonies d'Afrique et remontant donc aux prescriptions données aux instituteurs d'AOF dès le début du XX^e siècle. On regroupera ici le commentaire autour de quatre périodes : celle qui va de la Libération à 1969, couverte par les deux premiers chapitres ; celle de l'enseignement colonial, étudiée dans le chapitre III ; celle dite de « l'éveil », de 1969 à 1985, qui fait l'objet des chapitres IV et V ; et enfin celle qui va de 1985 à nos jours, abordée dans les deux derniers chapitres.
- 4 La coupure entre les deux chapitres consacrés à la première période (1945-1968) se situe au moment du report à seize ans de l'âge de fin de scolarité obligatoire (réforme Berthoin, 1959). Ce report entraîne en effet une redéfinition de la finalité de l'enseignement primaire, qui n'est plus d'apporter aux enfants le bagage de toute une vie mais de les préparer à poursuivre des études. Avant cette date, en dépit des visées généreuses de la Libération et du militantisme des partisans des méthodes actives, l'enseignement de l'histoire à l'école se caractérise par la continuité des instructions et des pratiques avec celles de la période précédente (y compris avec le recours à l'histoire locale, qui n'est nullement une nouveauté) : il laisse des traces surtout au cours moyen et semble normé par les exigences du certificat d'études. Mais après la réforme Berthoin les recherches et propositions pédagogiques novatrices esquissées au cours de la période précédente trouvent un écho chez certains syndicats et journaux professionnels, tandis que la décolonisation ébranle le « roman national » en le privant de sa fin optimiste. Le renouvellement des pratiques et des contenus de l'enseignement de l'histoire commence donc, dans certaines écoles, avant les instructions de 1969 qui feront de cette dernière une discipline « d'éveil ».
- 5 Rompant heureusement avec l'*habitus* hexagonal de l'histoire de l'éducation, le chapitre suivant examine les prescriptions et pratiques de l'enseignement de l'histoire en AOF et au Maghreb, marquées par la volonté précoce d'adapter ce dernier aux conditions locales. B. Falaize fait ainsi justice du mythe selon lequel les enfants africains auraient eu à psalmodier « Nos ancêtres les Gaulois », sans oublier de rappeler la faiblesse des taux de scolarisation dans ces pays. Il conclut que « c'est certainement en terre coloniale que se situe l'origine d'une démarche qui fera succès dès la fin des années 1960 en métropole, avec la pédagogie de l'Éveil, mais plus encore à partir des années 1980 lorsqu'il s'agira de réfléchir aux contenus en fonction des élèves issus de l'immigration, principalement postcoloniale » (p. 149), hypothèse intéressante qui mériterait d'être davantage documentée (voir l'exemple de Francine Best, professeur de philosophie en Algérie avant de revenir en métropole où elle a milité pour les méthodes actives avant de devenir directrice de l'INRP, dans le chapitre suivant).
- 6 Une nouvelle période s'ouvre avec les instructions de 1969, qui visent à rénover la pédagogie de l'école primaire. L'enseignement de l'histoire est désormais regroupé, sous la rubrique « activités d'éveil », avec toutes les disciplines autres que le français et les mathématiques (morale, géographie, exercices d'observation, dessin ou travail manuel, chant, etc.). Ces instructions prescrivent un horaire mais n'offrent aucun programme : les expérimentations qui doivent permettre d'élaborer ce programme sont confiées à l'INRP, tandis que la masse des instituteurs en poste est laissée sans directives. À cette période qui prendra fin en 1985, B. Falaize consacre de nouveau deux chapitres de part et d'autre de l'année 1978, date de parution d'un programme pour le cours élémentaire (celui du cours moyen viendra en 1980) que suivra de près une

intense campagne médiatique dénonçant l'abandon de l'enseignement historique à l'école en 1979-1980. Au-delà des débats dans la profession et dans l'espace public, que B. Falaize retrace fidèlement, l'unité de la période réside dans le désarroi des maîtres et la grande disparité des pratiques.

- 7 Dès 1984, de nouvelles instructions marquent un retour à la chronologie et à l'histoire de France, sans toutefois tourner totalement le dos aux pratiques novatrices, mais le retour de balancier s'accroît l'année suivante avec l'arrivée d'un nouveau ministre sous lequel sont publiées des instructions prônant une pédagogie traditionnelle. Commence alors la période couverte par les deux derniers chapitres, de 1985 à nos jours. B. Falaize s'y appuie largement sur diverses enquêtes, notamment celles menées par l'INRP (qu'il est bien placé pour connaître). On est davantage ici dans le registre de la chronique, découpée en plusieurs tranches temporelles assez courtes : de 1985 à 1995, puis de 1995 à 2002 dans le chapitre VI, enfin le début du XXI^e siècle dans le chapitre VII. Au-delà des inflexions dans les débats – politiques ou pédagogiques – sur l'enseignement de l'histoire (qu'il continue à décrire), B. Falaize met en évidence le maintien des pratiques de « l'éveil » – ou du moins de certaines d'entre elles, telle la frise chronologique – dans la pédagogie historique, ainsi que la « secondarisation » progressive de celle-ci. Mais les changements de plus en plus fréquents de programmes et d'instructions (1995, 2002, 2008) contribuent au maintien du malaise chez les professeurs des écoles et à l'éclatement des pratiques d'enseignement.
- 8 La conclusion fait apparaître la longue durée des incertitudes des maîtres confrontés à l'enseignement de l'histoire, incertitudes que ne risquent pas d'apaiser celles de la société actuelle face à son présent et son avenir. Le « bricolage » pédagogique semble avoir encore de beaux jours devant lui dans cette matière scolaire difficile à stabiliser tant les attentes des adultes à son égard sont ambitieuses et contradictoires.