

Introduction

En 1938, en réponse à Paul Valéry qui estimait que l'histoire « enivre les peuples¹ », ou contre un Julien Benda pour qui l'intérêt de l'histoire restait à démontrer², Louis Halphen publia un texte bref pour défendre l'enseignement de l'histoire. « À tout prendre, l'histoire est la clé du présent. Si elle est utile, disons mieux, si elle est nécessaire, c'est précisément dans la mesure où la recherche des causes est nécessaire à qui veut expliquer les faits qui se déroulent sous ses yeux³. »

La conviction profonde de Louis Halphen est que l'histoire contribue à comprendre le présent et participe, ainsi, à la formation civique. S'il existe en France un consensus d'évidence, qui fait du lien entre l'école et la transmission de l'histoire, un moment fondateur de la République et de l'identité nationale, c'est sans doute parce que les fonctions sociales de l'histoire à l'école, en France, relèvent d'une histoire longue.

À quoi sert l'histoire enseignée ?

Les principales finalités de l'enseignement de l'histoire, régulièrement énoncées depuis la seconde partie du XIX^e siècle, sont de plusieurs ordres⁴. La première d'entre elles est morale. Depuis le XIX^e siècle, avant même la République, l'histoire de France vise à donner en exemple des personnages représentatifs de l'universel français, afin d'incarner les valeurs de la République et les idéaux français. La seconde finalité vise à promouvoir un modèle de socialisation. S'intégrer à la nation passe par l'apprentissage de l'histoire, investi d'une mission identitaire. C'est toute l'histoire de l'école. Autour de la forme scolaire d'un discours historique, qu'il est d'usage désormais de désigner sous l'expression de « roman national », s'est développé tout un ensemble de figures et de thématiques de la France visant à mettre

1. VALÉRY P., *Regards sur le monde actuel et autres essais*, Paris, Gallimard, 1945 (1^{re} édition : 1931), p. 40.
2. BENDA J., *Précision (1930-1937)*, Paris, Gallimard, 1937, p. 56-59, dans le chapitre intitulé : « Histoire et gouvernement ».
3. HALPHEN L., « À propos de la réforme de l'enseignement. À quoi sert l'histoire ? », *Bibliothèque de l'école des Chartes*, tome 99, 1938, p. 210-213.
4. GARCIA P. et LEDUC J., *L'Enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.

en lumière « les valeurs universelles qui s'expriment aussi bien par son rayonnement culturel aux XVII^e et XVIII^e siècles que par celui des idéaux de la Révolution française et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen⁵ ». Autour de thématiques très largement issues de Michelet, mais aussi de Renan, le Second Empire puis la III^e République diffusent un enseignement propre à fonder une « conscience française ». La formule « Tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle et que son histoire l'a faite grande », qu'il fallait apprendre par cœur, résonne aujourd'hui comme l'héritage le plus symptomatique d'Ernest Lavisse et de ses manuels, réédités avec un succès constant. Au fond, à l'histoire sainte se serait substituée une histoire sacrée de la France et de la patrie, par le « transfert du divin à l'histoire nationale », car « seule l'histoire est qualifiée pour atteindre l'essentiel de l'identité de la France⁶ ».

Cette notion de « roman national⁷ » n'est pas spécifique à la France⁸. Ces dernières années, beaucoup de chercheurs dans le monde ont été amenés à dire la manière dont chaque nation (la leur le plus souvent) se racontait. Qu'il s'agisse du Chili⁹, d'Israël¹⁰, de la Bulgarie¹¹, chaque nation et chaque institution scolaire ont élaboré des contenus scolaires destinés à fonder du commun. Deux colloques récents en ont dressé un inventaire international¹². En proposant, à l'instar du « roman familial » de la psychanalyse, un discours avec ses plis et ses replis, avec ses gloires et ses traîtres, avec ce que l'on dit et ce que l'on tait, ses hypermnésies et ses refoulements ou occultations¹³, l'école donne un récit cohérent du passé de la nation, créant du continu narratif dans le discontinu de l'histoire¹⁴ tout en maintenant l'illusion généalogique de l'unité historique du commun, de l'unité de ce qui fait le « nous » des nations. Chaque entité politique, à l'ère des

5. *Ibid.*, p. 275.

6. DETIENNE M., *L'Identité nationale, une énigme*, Paris, Gallimard, coll. « Folio-Histoire », 2010, p. 127. Le chapitre v : « Histoire nationale : une singularité », p. 96-128.

7. Cette expression, pour laquelle nous supprimerons désormais les guillemets, Laurence De Cock en a retracé l'itinéraire dans COCK L. de et PICARD E., *La Fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone, 2009, p. 7-10.

8. CABANEL P., *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2007.

9. MAYORGA R. (dir.), *Escribir a Chili desde la escuela. Conciencia histórica e investigación escolar entre centenarios (1910-2010)*, Santiago, RIL editores, 2011 ; OTEIZA T. et PINTO D., *En (re)construcción : discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, Santiago, Editorial cuarto propio, 2011.

10. BEN AMOS A., *Israël. La fabrique de l'identité nationale*, Paris, CNRS Éditions, 2010.

11. DEYENOVA L., « Les manuels après la bataille : les livres d'histoire nationale en Bulgarie après 1944 et après 1989 », *Histoire de l'éducation*, n° 86, Paris, INRP, 2000, p. 171-176.

12. BALLINI P. L. et PÉCOUT G. (dir.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venise, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 2007 ; FALAIZE B., HEIMBERG C. et LOUBES O., *L'École et la Nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013.

13. CONAN É. et ROUSSO H., *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Gallimard, coll. « Folio-Histoire », 1996 (1^{re} édition : 1994).

14. LE RIDER J., « Introduction », in BARIC D., LE RIDER J. et ROKSANDIC D., *Mémoire et histoire en Europe centrale et orientale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

nationalités du XIX^e siècle, a eu la volonté d'« inventer la tradition¹⁵ » pour des « communautés imaginées¹⁶ ».

Avant même la III^e République¹⁷, impliquée dans la construction du politique et du national, la finalité civique de l'enseignement de l'histoire a longtemps constitué un objectif central de l'école. L'histoire enseignée est reconnue comme étant le gage d'une formation citoyenne en permettant la construction d'un esprit critique pour agir dans la société de façon libre et responsable, et en créant une culture civique commune à l'ensemble des futurs adultes scolarisés en France. Il est une chose entendue et lue partout, des années Duruy à nos jours : l'histoire forme le citoyen, sorte de *topos* de la discipline.

Est-ce à dire que la finalité cognitive, intellectuelle et/ou savante est absente de la problématique française? Certainement non. Louis Halphen le rappelle nettement. Les finalités intellectuelles ont toujours été au cœur du dispositif scolaire. L'école considérait et considère encore que l'histoire est une somme de savoirs à maîtriser, y compris dans les remuements de l'historiographie, mais aussi des savoir-faire de raisonnement, d'exposition de ces idées et d'argumentation. Mais que savons-nous vraiment des pratiques quotidiennes de l'enseignement de l'histoire dans les classes françaises? « C'est au total une histoire difficile que celle de la pratique pédagogique¹⁸. » Voici énoncé brièvement un constat que les historiens de l'éducation intéressés par la pédagogie ne peuvent que prendre en compte. Le sentiment qu'il s'agit d'une histoire qui reste à faire prévaut encore largement. Car la pratique « reste silencieuse et discrète. D'où les difficultés de l'historien¹⁹ ».

Histoire de l'enseignement de l'histoire

Si les enjeux sociaux, politiques et identitaires concernant l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire ont toujours été très vifs, le paradoxe veut que le sujet ne soit que marginalement traité par l'Université, dans ses modalités les plus quotidiennes et les plus pratiques. Ce que l'on sait de l'enseignement de l'histoire concerne, le plus souvent, toute une série de données qui relèvent massivement du secondaire. Les travaux d'Annie Bruter sur le Grand Siècle, d'Évelyne Héry²⁰, de Nicole

15. HOBBSBAWM E. et RANGER T. (dir.), *L'Invention de la tradition*, Paris, Édition Amsterdam, 2006 (1^{re} édition : Cambridge, 1983).

16. ANDERSON B., *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 2002.

17. BRUTER A., *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997; BRUTER A., « L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la III^e République », in FALAIZE B., HEIMBERG C. et LOUBES O., *op. cit.*

18. PROST A., actes du 95^e Congrès national des sociétés savantes : « L'histoire de l'enseignement de 1640 à nos jours », Reims, 1970, p. 105.

19. *Ibid.*, p. 105.

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

Lucas²¹, ou de Nicole Lautier²² sur le xx^e siècle offrent un panorama des questions relatives à l'enseignement secondaire de l'histoire, articulé autour des questions de programmes, de manuels scolaires et de situations de classe. La thèse de Patricia Legris²³ aborde la construction des programmes d'histoire de la Libération à nos jours pour le secondaire. Des « circuits d'écriture » très complexes que décrit Patricia Legris, nous ne savons encore que peu de choses pour l'école élémentaire. Tout se passe comme si l'histoire à l'école primaire était reléguée à une place minorée dans le domaine de l'histoire de l'éducation.

Pour l'école primaire, les recherches ont surtout porté sur la mise en place de l'école publique et la place singulière qu'occupait l'histoire non seulement sous la III^e République, mais aussi depuis Guizot, dans la constitution d'une conscience nationale. Contrairement à une idée souvent répandue, l'introduction de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire n'est pas le fait de la III^e République. Lorsque Guizot organise l'enseignement primaire, il laisse la possibilité aux maîtres, de façon facultative, d'introduire des notions d'histoire dans les classes. La priorité est au français, au calcul et à l'apprentissage des poids et mesures. Ce qui domine, c'est encore l'histoire sainte qui figure aux programmes des écoles privées et publiques de 1834 (dans les Instructions officielles de 1834, 1836 et 1851) à 1867. Celle-ci subsistera sous le ministère Duruy, puisque c'est la loi de laïcisation de Jules Ferry qui met fin à l'enseignement de l'histoire sainte qui se lisait dans les rapports d'inspection de l'époque, « avec parfois plus d'insistance et d'effet que l'histoire de France²⁴ ». Si des manuels sont publiés au cours du xix^e siècle qui esquissent une synthèse entre l'histoire sainte et l'histoire de France, c'est Victor Duruy qui, en 1867, fait de l'histoire une discipline à part entière de l'école élémentaire. Le ministre estime qu'elle a un rôle à jouer dans la formation du citoyen en servant des exemples aux générations d'écoliers passant par l'école communale. « Croirait-on, par exemple, qu'on y enseignait que l'Histoire sainte, dont la partie comprise dans l'Ancien Testament n'est pas toujours un livre d'édification. Élèves et maîtres passaient des années dans cette étude et sortaient des écoles sans savoir un mot de la vie de leurs pères et celle de leur pays²⁵. »

Lorsque la discipline, obligatoire depuis Victor Duruy, est dédiée à l'ensemble d'une classe d'âge du fait de l'obligation scolaire en 1882 avec

21. LUCAS N., *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

22. LAUTIER N., *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.

23. LEGRIS P., *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, thèse de doctorat en sciences politiques, Paris, université Paris I, 2010.

24. CRUBELLIER M., « De l'histoire sainte à l'histoire de France », *Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation*, numéro spécial, colloque de 1986, p. 91.

25. DURUY V., *Notes et souvenirs (1811-1894)*, Paris, Hachette, 1901 ; tome 1, p. 226, cité par DANCEL B., *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'Éducateur », 1996.

Jules Ferry, elle est marquée à la fois par la défaite de 1871 et par l'histoire sainte, dont les traces encore très récentes ne cessent de se faire sentir. Maurice Crubellier le rappelle : « Elle a pu laisser des traces plus vivaces que cette dernière (l'histoire de France), dans l'imagination et le cœur des enfants devenus adultes²⁶. »

Une seule thèse d'histoire spécifiquement consacrée à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire existait jusqu'au travail que nous proposons ici²⁷, celle de Brigitte Dancel pour la III^e République. Le travail que nous présentons ici se situe dans la continuité de ces travaux et porte sur « l'enseignement : nous voulons dire ce qui se passe dans une classe entre un élève et un maître, cette activité qui est la raison même des écoles et des maîtres²⁸ ». Brigitte Dancel montre, sur le temps long de la III^e République, combien les écarts entre le prescrit et les pratiques de classe sont grands. Son analyse des copies de Certificat d'études pour la région d'Amiens démythifie largement l'idée d'un « âge d'or » de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, où les élèves et les maîtres auraient été à l'aise avec la mémorisation et l'appropriation des contenus. Les propos retranscrits des Inspecteurs départementaux, atténuent l'idée d'un « avant » pédagogique glorieux où tous les élèves scolarisés auraient tout appris sans difficulté des programmes complets de cours élémentaire, cours moyen et cours de fin d'études primaires. Au fond, ce qu'apporte la thèse de Brigitte Dancel, comme les travaux de Jean-François Chanet²⁹ et d'Anne-Marie Thiesse³⁰, c'est l'image d'un enseignement de l'histoire à l'école primaire loin des perspectives simplistes qui feraient de la III^e République le temps béni du « roman national ». Certes, l'enseignement de l'histoire doit faire le citoyen sous la III^e République. L'école invente les héros d'un nouveau culte scolaire laïque pour l'édification des élèves³¹, et se doit d'unifier les représentations nationales. Pour autant, le local et les « petites patries » gardent toute leur importance, loin de l'idée d'une république éradicatrice du particulier ; la place du milieu local dans les programmes jusqu'à la Libération, en est l'illustration.

De la même façon, les faibles résultats scolaires en histoire, sans cesse relevés par l'institution scolaire sous la III^e République, viennent tempérer l'idée que cet enseignement a été efficace chez chaque élève, dans chaque

26. CRUBELLIER M., *op. cit.*, p. 91.

27. Ce livre est issu d'une thèse en histoire : FALAIZE B., *L'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire de La Libération à 2014*, sous la direction de P. Garcia et F. Jacquet-Francillon, université de Cergy-Pontoise, 2014.

28. PROST A., Actes du 95^e Congrès national des sociétés savantes, *op. cit.*, p. 105.

29. CHANET J.-F., *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

30. THIESSE A.-M., *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.

31. CHANET J.-F., « La fabrique des héros, pédagogie républicaine et culte des grands hommes de Sedan à Vichy », *XX^e siècle*, n° 65, janvier-mars 2000, p. 13-34, consultable en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs_0294-1759_2000_num_65_1_2869.

département, au sein de chaque milieu social. Le roman national reste la matrice énoncée. Les réalités et le vécu scolaires relèvent d'ordinaire des pratiques parfois très éloignées des objectifs affichés.

Jusqu'à la fin du régime de Vichy, faire de l'histoire en classe c'est faire aimer la France, dans la tradition d'un Lavisse : « L'amour de la patrie ne s'apprend pas par cœur ; il s'apprend par le cœur³². » Jusqu'à l'après-Grande-Guerre, « ni les travaux d'élèves et de leurs maîtres, ni le contenu des manuels n'entretiennent la moindre ambiguïté : la patrie est enseignée comme le corps sacré de la nation³³ ». Le désenchantement national qui suit la Grande Guerre amène à penser le relatif déclin du patriotisme dans les écoles. Les instituteurs se posent la question de leur responsabilité dans la « boucherie » de la Grande Guerre. Dans les années trente, le thème du patriotisme fait place à celui de l'humanisme et du pacifisme, et les soubresauts internationaux mettent en péril la foi des instituteurs dans un ordre européen qu'incarnait, ou qu'aurait pu incarner, une Société des Nations perçue défaillante³⁴. La Grande Guerre a entaillé la sacralité de la patrie, ou du patriotisme scolaire, sans que l'école l'ait pour autant abandonnée tout à fait. Pour les IV^e et V^e Républiques, les travaux historiques sont encore trop peu nombreux. Symptomatiquement, dans un des principaux recueils de recherches récentes sur les disciplines scolaires sous la IV^e République³⁵, l'histoire n'apparaît pas.

Le champ de ce livre s'ouvre donc à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il s'inscrit dans le questionnement d'Antoine Prost : « On peut alors se demander si, les années noires passées, l'enseignement de l'histoire a retrouvé une France à faire aimer aux élèves. La question appellerait une recherche approfondie que personne n'a encore conduite, à ma connaissance³⁶. » Comment, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, et jusqu'au début du XXI^e siècle, les instituteurs continuent-ils à enseigner l'histoire dans leur classe ? C'est l'objet principal de ce travail. Si la Grande Guerre a ébranlé les consciences des instituteurs, qu'en est-il de la Seconde Guerre mondiale et de ses traumatismes ? Et qu'advient-il à la suite des guerres de la décolonisation, quand l'idéal impérial de la France disparaît ?

La question de l'usage des manuels scolaires a été travaillée par Angéline Cesari-Ogier dans une thèse de sciences de l'éducation, dans un découpage chronologique très large, avec pour ambition de « comprendre comment était enseignée l'histoire autrefois pour mieux aider les maîtres

32. LAVISSE E., « Inauguration de l'école de Nouvion-en-Thiérache », *À propos de nos écoles*, Paris, Armand Colin, 1885, p. 14.

33. LOUBES O., « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », « École, histoire, nation », *Histoire de l'Éducation*, n° 126, INRP, avril-juin 2010, p. 55-75.

34. LOUBES O., *L'École et la Patrie. Histoire d'un désenchantement (1914-1940)*, Paris, Belin, 2001.

35. D'ENFERT R. et KAHN P., *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, PUG, 2010.

36. PROST A., « Présentation » du volume « École, histoire, nation », *Histoire de l'éducation*, n° 126, INRP, avril-juin 2010, p. 5-10.

aujourd'hui³⁷ ». Ce travail a été utile à certains des développements qui vont suivre. Seul Jean-Noël Luc avait ouvert la voie historique dans un article de recherche de 59 pages paru dans *Historiens & Géographes*, à la rentrée 1985³⁸. Partant du XIX^e siècle, cette synthèse scientifique concernant l'enseignement de l'histoire à l'école primaire est un outil de recherche de référence. Mais cet article est aussi une source qui témoigne de l'inscription de Jean-Noël Luc dans son temps et ses combats, et notamment ceux autour de l'éveil, au moment où sont abandonnées l'organisation du tiers-temps pédagogique et la pédagogie de l'éveil et que s'affirme le retour à une histoire chronologique et nationale. Une des difficultés de faire l'histoire de l'enseignement de l'histoire au XX^e siècle, jusqu'à nos jours réside dans le fait que les historiens de cette discipline scolaire sont eux-mêmes, le plus souvent, des acteurs et s'inscrivent dans ce champ à la fois comme historiens de la discipline, formateurs, prescripteurs, auteurs de manuels scolaires et chercheurs sur la pédagogie ou la didactique de l'histoire. Ces recherches, telles que celles de Jacques Henriot, Roger Gal, Jean-Noël Luc, François Audigier, Jean-Marie Baldner, et jusqu'à l'auteur de ces lignes, peuvent à la fois être traitées comme des instruments scientifiques de références et comme des objets de recherche. C'est de cette difficulté méthodologique là que nous tenterons de tenir compte au fil des pages. Parfois la porosité est forte entre une analyse historique et un propos engagé dans les soubresauts du présent.

L'apport de la didactique

La pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire est, de toute évidence, un sujet en friche, ce qui peut surprendre compte tenu de la place de ce thème dans le débat public. Dans une note de synthèse, Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary³⁹ posent directement la question du rapport entre les demandes sociales et la didactique de l'histoire. En faisant l'état des travaux à la fin des années 2000, elles dressent un tableau de l'histoire enseignée en prise avec les enjeux de société. Une histoire enseignée sommée de répondre aux enjeux sociétaux du moment : la laïcité, les faits religieux, l'Europe et les enjeux de mémoire qui sont autant d'enjeux liés à la volonté de construire une culture commune, de transmettre des valeurs communes « comme substrat d'une identité collective⁴⁰ ». Un autre pan de recherches s'attache à comprendre les processus cognitifs à l'œuvre

37. CESARI-OGIER A., *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998 : rôles et usages dans la classe*, thèse sous la direction de Charles-Olivier Carbonell, université Paul-Valéry-Montpellier III, 2004.

38. LUC J.-N., « Une réforme difficile. Un siècle d'histoire à l'école primaire (1887-1985) », *Historiens & Géographes*, n° 306, septembre-octobre 1985, p. 148-207.

39. LAUTIER N. et ALLIEU-MARY N., « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n° 162, janvier-mars 2008, p. 95-131.

40. *Ibid.*

dans les apprentissages : les processus de conceptualisation, la question du temps historique ou encore la recherche de modèles explicatifs en histoire guident les travaux. Un troisième axe de recherche vise à mettre en lumière les interactions en classe, dans l'exercice ordinaire du métier.

Pourtant, comme pour l'histoire des disciplines scolaires, la plupart des travaux de didactique s'attachent au secondaire. Rares sont les travaux sur l'école primaire et son enseignement de l'histoire. Cet enseignement est l'objet de pratiques très hétérogènes, très diversifiées, aux modalités concrètes difficilement synthétisables. Des enquêtes internationales⁴¹ montrent l'extrême hétérogénéité des pratiques, explorée par exemple par l'équipe genevoise de François Audigier⁴² : des leçons d'histoire peuvent être très différentes dans leurs formes, du simple cours dialogué à la leçon dite par l'enseignant. Des travaux par groupes, des analyses de documents, individuelles ou collectives, des découvertes de l'histoire par le cinéma, l'art ou la bande dessinée permettent de rendre compte de cette diversité. Mais ce qui domine, c'est l'écart entre l'intention institutionnelle, les manuels scolaires, les déclarations d'intention des maîtres et, en regard, les pratiques effectives.

Plus récemment encore, les travaux de Yannic Le Marec, Sylvain Doussot⁴³ ou de Pierre Kessas⁴⁴ s'inscrivent en partie dans ces champs de recherche lorsqu'ils réfléchissent à la manière dont se nouent les savoirs scientifiques et scolaires, « afin de produire des textes de savoirs davantage porteurs de sens et pour cela conservant les traces des problèmes qui les ont générés⁴⁵ ». Mais comment rendre compte du complexe dans des situations didactiques adaptées au cycle 3 de l'école élémentaire ? Comment déterminer le moment où les élèves sont dans une dynamique d'enquête, face aux documents ? Comment construisent-ils leurs savoirs, dans des interactions constantes avec le maître ? Les recherches, et avec elles les réflexions de l'institution et des praticiens, portent de plus en plus sur la place du récit dans la façon dont les élèves apprennent et construisent l'histoire⁴⁶. C'est également le cas des travaux récents de Catherine Souplet⁴⁷.

41. COOPER H. et CAPITA L., « Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons », *Le Cartable de Clio*, n° 3, Lausanne, 2003, p. 155-168.

42. AUDIGIER F., AUCKENTHALER Y., FINK N. et HAEBERLI P., « Leçons d'histoire à l'école primaire », *Le Cartable de Clio*, n° 2, Lausanne, 2002, p. 183-193.

43. DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire*, Rennes, PUR, 2011.

44. KESSAS P., « Écriture, raisonnement et construction du concept de "croisades" à l'école élémentaire », *Le Cartable de Clio*, n° 8, Lausanne, 2008, p. 170-180.

45. LE MAREC Y., « Construction de problèmes en histoire et régulation de l'activité de l'enseignant : une étude de cas en primaire », *Le Cartable de Clio*, n° 10, Lausanne, 2010, p. 121-135.

46. CARIOU D., *Écrire l'histoire scolaire*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2012 ; FALAIZE B., « La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire », *Le Cartable de Clio*, n° 5, Lausanne, 2005.

47. SOUPLET C., *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitive-langagière en classe*, thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de N. Tutiaux-Guillon et B. Daunay, université Lille 3-Charles-de-Gaulle, 2012.

L'histoire fait partie de ces disciplines, si l'on suit Yves Reuter, pour lesquelles les élèves d'école primaire ont une *conscience disciplinaire*⁴⁸ relativement claire, comme les mathématiques, le français ou le sport, contrairement aux arts plastiques par exemple. Repérée comme une discipline forte, placée après le français et les mathématiques dans les priorités enseignantes, l'histoire est une discipline scolaire qui intéresse et permet de varier l'exercice quotidien de la classe. Avec les recherches de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, une idée s'est imposée selon laquelle l'histoire à l'école élémentaire est une discipline « de respiration⁴⁹ », à côté d'autres enseignements réputés plus fondamentaux comme le français et les mathématiques, car elle sollicite l'imagination et la curiosité.

Pour une histoire des pratiques

L'approche que propose Philippe Marchand pour une histoire de l'histoire enseignée nous a guidés⁵⁰. Il y défend une histoire qui permette de comprendre la constitution de l'histoire en matière d'enseignement. La définition que cette discipline scolaire va prendre au cours des années d'après-guerre rentre bien dans l'idée d'une reconfiguration progressive du *curriculum*, et une reconfiguration des manuels scolaires également, travail également réalisé par Angelina Cesari-Ogier⁵¹. Pour Philippe marchand, ce qui se passe en classe est la plupart du temps ignoré.

Ce livre s'appuie sur les travaux déjà conduits sur les manuels scolaires ainsi que sur l'analyse des programmes scolaires réalisée par Patrick Garcia et Jean Leduc sous l'angle des préoccupations institutionnelles et politiques. De même, les considérations sur la formation des maîtres affluent, à la lueur des travaux existants et récents⁵². Malgré des sources éclatées et disparates, aux statuts souvent très différents, la démarche retenue vise à 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. Une culture et une discipline scolaires qui s'écartent de leur modèle académique pour définir le lieu de « l'enseignable », entre « contenus explicites et batteries d'exercices (qui) constituent donc le noyau de la discipline⁵³ ». L'histoire

48. REUTER Y., « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 57-71.

49. AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N., *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint-Fons, INRP, 2004.

50. MARCHAND P., « Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Questions de méthodes », *Histoire de l'éducation*, n° 93, INRP, janvier 2002, p. 37-57.

51. CESARI-OGIER A., *Le manuel scolaire...*, *op. cit.*

52. PROST A. (dir.), COMPAGNON B. et THÉVENIN A., *Histoire des institutrices et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, coll. « Terre d'histoire », 2001 ; VINCENT A., *L'École normale. Des busards de la République aux professeurs des écoles*, Joué-lès-Tours, éditions Alan Sutton, 2001 ; PROST A. et alii, *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

53. CHERVEL A., *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1998, p. 38.

est une discipline qui s'enseigne, avec ses propres règles et ses propres contraintes de fonctionnement, dépendantes des contextes culturels, sociaux et politiques qui permettent les évolutions didactiques et pédagogiques ?

Pour éclairer le quotidien scolaire de l'enseignement public, dans ses pratiques les plus ordinaires, c'est-à-dire ses contenus, ses activités, ses tâches enseignantes et les tâches des élèves, nous avons retenu deux entrées majeures : l'observation et l'analyse des débats pédagogiques qui témoignent des pratiques en cours et influencent en retour les démarches scolaires. La seconde repose sur les pratiques de classes elles-mêmes, avec pour ambition de dire le réel scolaire, au plus près des pratiques quotidiennes et ordinaires, à travers les sources qui permettent de les saisir.

Des sources pour dire les débats sur les pratiques

Pour entrer dans la « boîte noire » de la classe, une fois la porte refermée, notre travail repose sur un *corpus* varié de différentes natures de sources. Le premier *corpus* de sources relève des débats qui portent sur le sens de l'histoire en classe, sur la pédagogie de l'histoire, sur sa transmission, sur l'âge des enfants de l'élémentaire, mais aussi sur les objectifs nationaux dédiés à cette discipline. Ceux qui se sentent autorisés à intervenir sur les pratiques pédagogiques sont ceux qui peuvent en rendre compte : les Inspecteurs départementaux, les formateurs d'école normale ou les maîtres eux-mêmes. Ce *corpus* est constitué de la production des revues pédagogiques à destination de l'école primaire. Le *Journal des Instituteurs* existe depuis 1858 sous ce nom. Il reprend le *Bulletin de l'instruction primaire* créé en 1854. Il constitue le plus ancien journal professionnel encore existant d'un métier destiné à connaître, au fil des années, une évolution tant d'un point de vue pédagogique que politique, en lien avec les débats idéologiques de la société française, et notamment ceux qui accompagnent l'installation de la République, de la démocratie et de la laïcité. Édité par Paul Dupont, et repris par les éditions Nathan en 1917, le *Journal des instituteurs (JDI)* est un hebdomadaire à destination des maîtres d'école⁵⁴ qui a pour objectif de tenir les maîtres d'école informés des directives ministérielles et des textes en vigueur, tout en leur fournissant des informations scientifiques ou pratiques et des pistes pédagogiques très concrètes pour les aider à construire leurs leçons. Les lois Ferry des années 1880 ont contribué à installer le *JDI* comme un partenaire irremplaçable dans l'espace scolaire primaire, et en ont fait un outil de référence, aux côtés d'autres revues pédagogiques. Sa spécificité réside dans sa dimension très pratique, nourrie d'exercices et de progressions pour la classe. Compte tenu des distances

54. Consultable en ligne, jusqu'à 1940, sur le site de l'ex-INRP (Ifé) : <http://www.bibliotheque-diderot.fr/bibliotheque-numerique/journal-des-instituteurs-et-institutrices-1858-1940--121709.kjsp?STNAV=&RUBNAV=&RH=3BIBDD-050101&RF=3BIBDD-050101>.

qui séparent la plupart des écoles des centres urbains, le *JDI* est souvent la seule source écrite reliant les maîtres d'école entre eux, ainsi qu'avec leur maison commune de l'Instruction publique. Il fait partie des trois principales revues pédagogiques nationales avec le *Manuel général*, le plus ancien, qui date de l'année 1832-33 ; et la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* (1890-1929), publiée par Henri Baudéan, qui connaît le plus grand nombre d'abonnés (1/5 des instituteurs en 1912). Les deux principales revues pédagogiques pour le primaire de l'après-guerre ont été retenues pour cette recherche : le *Manuel général*, des éditions Hachette et le *Journal des instituteurs*.

Ces revues peuvent être considérées comme des prescriptions intermédiaires, au sens où Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard ont parlé de *discours intermédiaires* pour la lecture⁵⁵. Elles constituent une entrée dans les classes, soit parce que les débats sont animés par des instituteurs, des directeurs d'école ou des Inspecteurs départementaux, soit parce que les fiches pédagogiques dédiées aux disciplines proviennent directement de classes d'écoles élémentaires. Elles témoignent des évolutions du métier, des conceptions des apprentissages et des pratiques effectives. S'il s'agit de discours, elles reflètent aussi l'étendue des débats inspirés par les pratiques réelles. À chaque période, les opinions les plus diverses s'affirment, se combattent, entre déploration et volonté de transformer la pédagogie, où les différents acteurs font valoir ce qui fonctionne ou non, ce qui devrait fonctionner et ce vers quoi il ne faut surtout pas aller, ou encore disent la manière dont les enseignants travaillent en histoire. « Or c'est bien là ce qu'il faudrait savoir : comment faisaient les enseignants dans leur classe⁵⁶ ? »

Pour rendre compte de l'ordinaire des classes et des situations d'enseignement d'histoire, un autre choix, plus délicat mais assumé, a été fait : celui de ne pas avoir recours à la littérature des groupes d'éducation nouvelle ou des mouvements pédagogiques, comme celui de Freinet par exemple. Cette littérature d'avant-garde pédagogique pouvait faire perdre de vue le quotidien des classes qui ne se revendiquent d'aucune inspiration novatrice et qui constituent la grande majorité du paysage scolaire. Ce choix ne signifie pas que les débats qui animent l'éducation nouvelle soient tout à fait absents du *corpus* retenu. Mais c'est bien le travail quotidien et routinier du maître ou de la maîtresse qui sera l'objet des pages qui suivent. La lecture de l'ensemble des rapports d'inspection de Charente-Maritime de la Libération à 1995 a conforté ce choix.

55. CHARTIER A.-M. et HÉBARD J., *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard, 2000.

56. CHARTIER A.-M., *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 2007 (rééd. 2015).

Des sources pour dire le quotidien scolaire : rapports d'inspection et cahiers d'élèves

Pour lire les pratiques scolaires, les fonds d'archives départementales disposent des dossiers individuels de carrière des enseignants du premier degré, et notamment les rapports d'inspection des instituteurs et institutrices. Le choix d'un fonds d'archives s'est porté sur celui de Charente-Maritime. Ce département occupe une place intéressante dans l'histoire de l'école française. De 1945 à nos jours, la Charente-Maritime⁵⁷ suit sensiblement la même évolution que l'ensemble de la France métropolitaine du point de vue scolaire : une même et massive expansion des effectifs scolaires, la même érosion des effectifs ruraux, entraînant la baisse régulière du nombre d'écoles rurales souvent à classe unique. De 1960 à 2005, le nombre d'écoles élémentaires se réduit de plus de 1 000 à près de 400. Comme sur l'ensemble du territoire métropolitain, les écoles de Charente-Maritime connaissent une rénovation pédagogique sous l'effet des mouvements pédagogiques, dont l'influence a été forte. Contrairement aux départements des Deux-Sèvres et de Vendée voisins, « les effectifs des écoles privées restent cependant modestes (environ 8 % d'enfants scolarisés en écoles maternelles en 1967 ; 6 % des élèves scolarisés des écoles primaires)⁵⁸ ». Département d'étude et de référence pour Jean-Noël Luc et Jean Combes⁵⁹, la Charente-Maritime est un département médian à leurs yeux : à la fois très rural dans ses effectifs jusqu'aux années 1960, il est le lieu d'une pédagogie traditionnelle et inscrite dans des classes uniques. Pourtant, il est le lieu de l'expansion et du rayonnement des méthodes actives comme des pédagogies nouvelles ; cela non seulement dans les grands centres urbains (La Rochelle, Rochefort, Saintes...) mais aussi dans les écoles rurales, où de jeunes maîtres, parfois fraîchement mariés, s'installent dans les deux écoles (maternelles et élémentaires) avec l'idée de faire évoluer la pédagogie et le sort des enfants, souvent déshérités socialement, qui leur sont confiés.

De 1945 à 1980, les instituteurs de Charente-Maritime sont inspectés environ une fois tous les deux ans, avec une régularité remarquable. Les dossiers individuels sont ainsi très riches et peuvent contenir jusqu'à une vingtaine de rapports d'inspection, depuis l'inspection du Certificat d'aptitude professionnelle. Les derniers rapports d'inspection disponibles et versés par l'Inspection d'Académie datent de 1994 et 1995.

En prenant cette source très institutionnelle, nous avons à l'esprit que pour dire le réel des situations de classe, les Inspecteurs départementaux

57. Ancienne Charente-Inférieure jusqu'au 4 août 1941.

58. BLIER G., et COMBES J., *Histoire de l'enseignement en Charente-Maritime de l'époque gallo-romaine à nos jours*, Paris, Le Croît vif, coll. « Documentaires », 2007, p. 274.

59. COMBES J., LUC J.-N. et LUC M. (dir.), *La Charente-Maritime. L'Aunis et la Saintonge des origines à nos jours*, Saint-Jean-d'Angély, Éditions Bordessoules, 1981.

le font à partir des contraintes institutionnelles qui sont les leurs. Lire les pratiques ordinaires à partir de leurs notations, c'est aussi lire les attentes de l'institution incorporées par ces agents de l'Éducation nationale. Pourtant, c'est parfois au détour des phrases que se lit l'essentiel d'une visite, presque de façon incidente. Comme pour toute archive, « la tension s'organise – souvent conflictuellement – entre la passion de la recueillir tout entière, de la donner à lire toute, de jouer avec son côté spectaculaire et son contenu illimité, et la raison, qui exige qu'elle soit finement questionnée pour prendre sens⁶⁰ ». La richesse des archives départementales est remarquable. En ayant recours aux rapports d'inspection, le souffle de la salle de classe, le matériel, le mobilier, les éclats de voix et de rire des enfants nous parviennent, dans la chaleur d'une intimité scolaire dont l'inspecteur parvient le plus souvent à rendre compte, même si sa présence peut constituer – mais pas toujours – une relative « intrusion ». Surtout, la fréquence des visites d'inspection favorise la compréhension du dedans de la classe, des matières enseignées régulièrement et des disciplines apparemment absentes, ou peu présentes. Car une tendance s'affirme : les rapports d'inspection font peu apparaître de séances d'histoire, sauf peut-être avant 1960, où les rapports sont plus fournis. Les enseignants hésiteraient à donner un aperçu à l'institution le jour même de l'inspection. L'histoire serait ainsi une discipline « à risque » difficile à manier, surtout devant l'inspecteur.

Le découpage chronologique de ce travail intègre une rupture dans le métier des Inspecteurs départementaux. Jusqu'à 1972, date d'une mutation du métier d'inspecteur départemental⁶¹, ils sont les agents premiers d'un « âge d'or de l'école primaire », au service de l'Éducation nationale. Il s'agit d'une période de grande stabilité où le travail s'effectue sans que les fonctions soient modifiées de manière profonde. Mais le nouveau statut de 1972 enregistre les mutations du système scolaire tout entier : allongement de la durée de scolarité, regroupement du corps des inspections maternelle et élémentaire, évolution et débat sur la question de l'autorité à la suite des événements de 1968. Cette rupture historique ne semble pas affecter l'écriture même des rapports d'inspection, du moins ceux de Charente-Maritime. L'évolution des rapports d'inspection semble influencée bien plus par les mutations du métier d'instituteur, avec la réforme de l'éveil, que par un changement de statut. Dans tous les cas, il s'agit bien d'une même période de remises en cause majeures de l'ordre scolaire traditionnel.

Au-delà des rapports d'inspection, les travaux d'élèves restent la « boîte noire » de l'histoire de l'école⁶². C'est un peu moins vrai à mesure que l'on se rapproche de la fin du XIX^e siècle. C'est encore moins juste pour le XX^e siècle

60. FARGE A., *Le Goût de l'archive*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1989, p. 22.

61. FERRIER J., *Les Inspecteurs des écoles primaires*, tome 1 : 1835-1995 : ils ont construit l'école publique, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation et formation », 1997, p. 86.

62. CASPARD P., introduction du volume, *Histoire de l'éducation*, n° 46 : « Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation 1720-1830 », INRP, mai 1990.

avec la généralisation des cahiers d'élèves. L'abondance n'y est pas grande. Ils peuvent paraître inutiles aux familles de les garder trop longtemps. Il reste que pour approcher la didactique, le quotidien le plus intime, les cahiers d'élèves offrent une lecture singulière et sans doute assez proche de la réalité scolaire, même s'ils ne sont le reflet que du « produit » de la leçon.

C'est au Musée national de l'éducation de Rouen que se trouvent les collections les plus complètes⁶³. Les cahiers se présentent sous la forme, le plus souvent, de cahiers petit format, à grands carreaux, avec une marge à gauche. Pour l'immense majorité d'entre eux, jusqu'aux années 1960, il s'agit de cahiers de composition, à l'intérieur desquels se trouvent les exercices d'autres disciplines. L'histoire y est peu présente, à égalité ou presque avec la géographie. Ces cahiers et la forme de la leçon d'histoire évoluent; s'y dessine un ordre scolaire avec ses exercices et ses logiques propres et ses routines.

Le fonds de Rouen est massivement composé de cahiers d'écoles communales des régions limitrophes, sans qu'il soit toujours aisé de déterminer le niveau de classe exact. Logique des dons, proximité des fonds privés, le Musée a reçu pourtant suffisamment de cahiers d'autres régions pour mesurer la représentativité de l'ensemble. Tous ces cahiers nous font entrer dans les classes, sans nous révéler pour autant tout ce qui se passe à l'oral, entre le maître et les élèves. Cette oralité disparaît dans la ritualisation de la forme que prend la trace écrite sur le cahier. Pourtant, ils nous autorisent à imaginer les contenus abordés et le mode d'appropriation que le maître ou la maîtresse préconise. Le cahier dit ce que le maître souhaite faire retenir. Ils permettent de mesurer l'écart entre les débats pédagogiques et l'effectivité d'une leçon d'histoire.

Il sera question ici des leçons d'histoire et pas des *traces* d'histoire dans les autres disciplines, même si, en soi, cela a longtemps été une réalité de l'école primaire. Des recherches précédentes⁶⁴ laissaient apparaître ce fait majeur et premier de l'enseignement de l'histoire sous la III^e République : d'un point de vue statistique, la place des références historiques dans les apprentissages est particulièrement forte au sein de trois disciplines : en français (dictée, grammaire, récitation, poésie, composition française...), en histoire *stricto sensu*, notamment pour les connaissances de dates, de faits et de personnages en vue du Certificat d'études, et en morale et instruction civique. Avant 1914, ces trois disciplines rassemblaient la quasi-intégralité des sujets d'histoire dans le *Journal des Instituteurs* de 1881 à 1914, dans les exercices proposés aux élèves et aux maîtres. Les dictées servaient également de supports à l'évocation de faits historiques, en puisant aussi dans le patrimoine français de la littérature, Hugo, Lamartine, ou Chateaubriand.

63. De 1944 à juin 2010, 954 notices documentaires que nous avons dépouillées.

64. FALAIZE B., *La place du religieux dans les pratiques de l'école primaire (1881-1914)*, rapport de recherche, Service d'histoire de l'éducation, INRP, 2003-2005.

En parcourant les cahiers d'élèves, les rapports d'inspection et les revues pédagogiques, nous faisons le constat qu'au fur et à mesure que l'on avance dans le xx^e siècle, l'histoire enseignée se *disciplinarise* de plus en plus, en échappant aux dictées et aux exercices de productions d'écrits, ou de poésies, que l'école de la III^e République permettait. La IV^e République et la V^e République sont le temps de l'éclosion d'une histoire scolaire recentrée sur la discipline elle-même, au moment même où la professionnalisation de l'histoire est achevée.

Brigitte Dancel évoque le dédain et le mépris implicite⁶⁵ qui, trop souvent, concerne l'école primaire. L'examen des sources pour faire l'histoire des pratiques pédagogiques indique l'éclatement des informations. En croisant ces sources de différentes natures, il s'agit ici de décrire les champs culturels et pédagogiques d'élaboration et de réflexions sur l'enseignement effectif de l'histoire dans les classes de l'école primaire, et montrer, partant, l'intérêt et la légitimité d'un regard systématique sur les pratiques effectives.

Pour rendre compte de l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire, de la Libération à nos jours, en empruntant à des sources variées, ainsi qu'à des observations de classe menées dans les premières années du xxi^e siècle, nous avons décidé de croiser autant que possible les débats et les témoignages sur les pratiques effectives, qu'ils proviennent des courriers adressés aux revues pédagogiques, des récits de classe, ou des réflexions générales des corps intermédiaires ou des professeurs d'école normale investis dans l'enseignement primaire, avec des rapports d'inspection et des cahiers d'élèves. Le découpage chronologique suivi est à la fois un cadre qui fixe les grandes étapes de cette évolution des débats et des pratiques, mais correspond aussi aux enjeux thématiques de la période. Les coupures chronologiques tiennent compte à la fois des prescriptions (si et seulement si elles induisent une rupture observable), soit des débats pédagogiques, soit encore des modifications de pratiques professionnelles que l'on repère par les observations de classes des Inspecteurs départementaux, les cahiers d'élèves et les revues pédagogiques. Ainsi, en tentant d'être au plus près des maîtres et de leur travail quotidien, les rapports d'inspection et les cahiers d'élèves permettent de mesurer la façon dont, jour après jour, dans l'ordinaire de la classe, les instituteurs et les institutrices ont abordé, sur le temps long, avec leurs doutes et leur expérience, cet enseignement que Louis Halphen trouvait si nécessaire à la construction intellectuelle.

65. DANCEL B., *op. cit.*, p. 8.