



HAL
open science

La place du personnage historique dans l'enseignement à l'école primaire

Vincent Courbot

► **To cite this version:**

Vincent Courbot. La place du personnage historique dans l'enseignement à l'école primaire. Education. 2012. dumas-00735246

HAL Id: dumas-00735246

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735246v1>

Submitted on 25 Sep 2012

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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : COURBOT VINCENT
SITE DE FORMATION : OUTREAU
SECTION : M2B**

**Intitulé du séminaire de recherche : HISTOIRE
Intitulé du sujet de mémoire : La place du personnage historique dans l'enseignement à l'école primaire.**

Nom et prénom du directeur de mémoire : MOREL ROGER

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

Introduction	p.1
Chapitre I : Ecoles historiques : principes, conceptions, influences	p.4
I) <i>L'école romantique, l'histoire romanesque</i>	<i>p.5</i>
1) <i>Michelet ou le romantisme personnifié</i>	<i>p.5</i>
2) <i>L'individu au cœur de l'histoire</i>	<i>p.6</i>
II) <i>Le moment méthodique ou l'histoire idéologique</i>	<i>p.7</i>
1) <i>La place de l'histoire, un paradoxe méthodique</i>	<i>p.7</i>
2) <i>Le personnage, ce héros</i>	<i>p.9</i>
3) <i>Les méthodiques au cœur de l'enseignement</i>	<i>p.10</i>
III) <i>Les Annales</i>	<i>p.12</i>
1) <i>Entre désamour et renouveau</i>	<i>p.12</i>
2) <i>Les Annales ou la fin de la considération pour le personnage.....</i>	<i>p.13</i>
3) <i>Les Annales et l'institutionnalisation de l'enseignement ...</i>	<i>p.14</i>
Chapitre II: Le personnage historique et l'école	p.17
I) <i>Le personnage historique et les programmes officiels</i>	<i>p.18</i>
1) <i>1882-1969</i>	<i>p.18</i>
2) <i>1970 - 1991</i>	<i>p.20</i>
3) <i>1991 - 2008</i>	<i>p.22</i>
II) <i>L'éveil: changement de cap pédagogique et disparition du personnage</i>	<i>p.23</i>
1) <i>L'éveil, c'est quoi?</i>	<i>p.23</i>
2) <i>L'éveil et l'histoire, la fin de la tradition</i>	<i>p.25</i>
3) <i>Le retour du personnage historique et de l'histoire politique</i>	<i>p.26</i>
III) <i>Le personnage historique et l'élève</i>	<i>p.28</i>
1) <i>Le personnage, un repère?</i>	<i>p.28</i>
2) <i>Le personnage, support de la maîtrise de concepts</i>	<i>p.29</i>
3) <i>Le personnage historique et l'esprit critique</i>	<i>p.30</i>
Chapitre III: Le personnage historique et l'institution scolaire	p.33

<i>I) L'étude du personnage dans la séquence et les risques engendrés</i>	<i>p.34</i>
.....	
1) <i>Le risque d'anachronisme</i>	<i>p.34</i>
2) <i>Idées reçues et clichés persistants</i>	<i>p.35</i>
3) <i>Un rapport compliqué aux sources</i>	<i>p.36</i>
<i>II) Analyse du questionnaire et avis du personnel enseignant</i>	<i>p.37</i>
1) <i>Le questionnaire</i>	<i>p.37</i>
2) <i>Le point de vue des enseignants</i>	<i>p.38</i>
<i>III) Une séquence envisagée: Louis XIV et l'absolutisme</i>	<i>p.39</i>
1) <i>Choix envisagés et sources choisies</i>	<i>p.39</i>
2) <i>Compétences, savoir-faire et connaissances en jeu</i>	<i>p.40</i>
3) <i>Mise en oeuvre de la séquence d'apprentissage</i>	<i>p.42</i>
<i>Conclusion de l'étude</i>	<i>p.46</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>p.49</i>

Introduction

La question du personnage a toujours été sujette à débat au sein de l'historiographie française et européenne. Quelle est la place à lui accorder ? l'histoire est-elle celle du personnage ou celle des masses ? Des questions dont les réponses ont varié selon les écoles de pensée et l'idéologie dominante. L'enseignement n'échappe pas à ces nombreux questionnements, que ce soit au niveau primaire, secondaire ou universitaire. A la fois à travers les programmes, mais aussi à travers les méthodes pédagogiques employées, de nombreux spécialistes ont animé un débat encore relativement vif aujourd'hui. Afin d'aborder le sujet de cette étude, il convient d'abord de lever toute ambiguïté sur celui-ci en définissant de manière précise les termes du sujet, en apparence aisé à comprendre, mais qui cache pourtant de nombreuses questions et des problématiques diverses.

Les notions qui composent la question sont à définir : qu'appelle t-on personnage ? Car, en définitive, cette notion se révèle tout à fait fondamentale pour traiter cette thématique. Le personnage peut se définir à la fois dans sa globalité, c'est à dire un individu particulier au sein d'une communauté, dans son abstraction, à savoir considérer comme un personnage à part entière une communauté, un peuple, une tribu symbole d'un événement par exemple, ou cette notion peut également être étudiée dans ses différents attributs particuliers à travers trois composantes principales : le personnage singulier ayant marqué l'histoire comme par exemple, Napoléon, Louis XIV ; le personnage collectif représentatif d'une catégorie de population ou le personnage emblématique symbole d'une époque, d'un progrès, emblème d'un contexte ou d'un mouvement particulier dans l'histoire. Cette dernière définition, à travers ces trois composantes, semble la plus exacte et la plus commode afin d'étudier sa fonction et sa place dans l'enseignement primaire. Un « enseignement primaire » qui demande également quelques éclaircissements, la question est de savoir ce que recouvre ce terme en rapport avec les programmes et les apprentissages dispensés aujourd'hui. L'étude semble être beaucoup plus pertinente en ce qui concerne l'ensemble du cycle 3. En effet, il semble plus opportun de se pencher vers des apprentissages plus approfondis pour traiter la thématique d'une manière la plus complète possible.

En ce qui concerne la problématique, le sujet posé appelle à des réponses

touchant à des disciplines diverses : psychologie de l'enfant, historiographie, didactique, entre autres. Il est d'abord important de se poser la question de l'évolution de la place du personnage au sein de cet enseignement primaire : quelle fut-elle dès 1882 ? quelle est-elle aujourd'hui ? comment caractériser son évolution ? selon quels critères : idéologiques ? politiques ? Dans le même aspect de la question, se pose également la question de l'influence des écoles historiques dans cet enseignement : ont-elles un réel impact sur les programmes ? ou, au contraire, restent-elles des débats savants réservés à une élite ? Pour ce faire, il semble nécessaire d'effectuer dans le mémoire un rappel des différentes écoles historiques et de la place occupée par le personnage en leur sein, nous reviendrons sur ce problème. Au delà de ces questionnements, se pose également la question de la fonction du personnage dans l'apprentissage, en réalité et plus trivialement : à quoi sert-il ? est-il un repère ? est-il un symbole ? sert-il de construction temporelle pour l'enfant ? et comment sert-il un cours, un apprentissage, une activité ? À cette question se pose dans l'immédiat celle de la stratégie didactique à adopter : doit-on partir du cours pour ensuite aborder le personnage ? ou doit-on au contraire partir du personnage comme base de l'enseignement ? quelles sont les activités pouvant être menées dans le cadre de l'apprentissage de la biographie d'un personnage ? comment également aborder le personnage, en simplifier l'abord pour des enfants débutant à peine l'apprentissage de la science historique sans pour autant tomber dans la caricature, les associations de concepts trop imprécises ? (la seule image du Roi-Soleil pour Louis XIV par exemple). Comment éviter également l'écueil de la personnalisation de l'histoire, le raisonnement du type «tel événement grâce ou à cause de tel personnage » ? Enfin, quelle est la place de la biographie et des événements de la vie du personnage dans l'apprentissage ? Ce sont toutes ces questions qui s'articulent à la fois autour de plusieurs thèmes et de plusieurs disciplines qui appellent des réponses afin de traiter au mieux la question de la place du personnage dans l'enseignement primaire.

Afin de répondre à ces nombreuses questions, c'est un plan en trois chapitres, permettant d'équilibrer à la fois les apports théoriques mais aussi la mise en relief de l'étude dans la pratique professionnelle de l'enseignant, qui semble s'imposer. Ainsi, le premier chapitre s'attachera à faire un rappel du statut du personnage historique à travers les trois grandes écoles historiques. En quoi ce rappel est-il nécessaire ? Puisqu'il est en relation directe avec l'enseignement de l'histoire pratiquée aujourd'hui à l'école, mais

aussi car les nombreuses pédagogies employées ont directement influencé le rapport des enseignants d'aujourd'hui à l'histoire et au personnage historique. Le second chapitre s'attachera à faire la lumière sur l'évolution constante de la place des personnages historiques au sein des programmes pour ensuite déterminer l'importance de la présence de ce personnage pour l'élève: en quoi sert-il l'enfant? comment peut-il l'aider dans une progression disciplinaire en histoire? Enfin, le troisième chapitre est axé sur le milieu professionnel en tant que tel pour savoir quelles sont les précautions à prendre lors de l'usage d'une biographie ou au moment d'étudier un personnage historique en classe. Une proposition d'une séquence d'enseignement pour le cycle 3 et autour du personnage de Louis XIV permettra d'illustrer les apports théoriques définis plus tôt au cours de l'étude et de montrer comment le personnage historique peut-être à la fois support d'un apprentissage et au centre de celui-ci.

Chapitre I : Écoles historiques : principes, conceptions, influences.

Afin de comprendre les méthodes d'enseignement de l'histoire et l'importance du rôle joué par le personnage historique, il faut d'abord en étudier les pratiques, les conceptions et les évolutions. Une science historique qui, au XIX^{ème} siècle, connut un renouveau avec la structuration de courants de pensée et un engouement grandissant. De Michelet à Duby, de Lamartine aux historiens contemporains, ces courants de pensée ont considérablement changé, ce qui fait l'essence même de l'histoire : rapport aux sources, implication de l'historien, intérêt de la société pour la discipline, influences politiques, formation des historiens, proclamation d'événements ruptures. Au XIX^{ème} siècle s'impose également le thème du personnage historique. Dans ce contexte de changement permanent, le personnage historique honore l'individu comme sujet d'étude, une considération en constante mutation jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle : tantôt héros de roman, tantôt symbole d'un idéal national fantasmé, parfois rejeté et souvent mis en scène, le personnage historique voit sa fonction changer et son enseignement évoluer.

Ce chapitre aura pour objet de faire le point sur les évolutions de la pratique historique dont les enseignants d'aujourd'hui, de l'élémentaire au supérieur, sont d'une certaine manière les héritiers. La question est ainsi de savoir comment, du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle, a évolué l'histoire, comment s'est-elle imposée dans le champ de l'enseignement et sous quelles formes ? comment les différentes écoles de pensée ont-elles influé sur la manière de pratiquer l'histoire, mais surtout de considérer le personnage historique? Car là se trouve l'intérêt de ce chapitre, montrer quelle considération fut accordée au personnage historique : sa fonction au sein des ouvrages, son rapport à l'historien, à la société. Comment, selon les contextes d'écriture, a-t-il été considéré? De ce constat résulte également une question importante, quels changements ces écoles historiques ont-elles apportés au monde de l'enseignement, du monde universitaire à l'école élémentaire? ces écoles ont-elles, oui ou non, modifié les pratiques pédagogiques en cours ?

Afin de répondre à ces nombreux questionnements, un découpage chronologique classique s'impose. De l'école romantique à celle des Annales, la conception de l'histoire change et la relation au personnage également. De la mise en scène de l'histoire aux analyses des faits sociaux, de la galerie de portraits à la disparition de la biographie, retour

sur un siècle d'historiographie ayant conditionné notre perception du personnage.

1) L'école romantique, l'histoire romanesque :

L'école romantique a été la première à donner une véritable fonction au personnage historique. Quelle fonction dans l'histoire? pour quel type d'histoire?

1) Michelet ou le romantisme personnifié :

Si l'école romantique a mis en valeur l'individu au sein de son histoire, il en est un qui a considérablement marqué l'historiographie et qui se révèle souvent, à juste titre, représentatif de cette école historique. Si l'œuvre et la conception de l'histoire développées par Michelet font l'objet d'un tel intérêt, c'est parce que sa représentation de la science historique est une des illustrations les plus célèbres de la manière dont les romantiques ont pensé l'histoire. Il convient donc de définir l'histoire selon Michelet.

L'histoire de Michelet est d'abord une histoire globalisante, caractéristique qu'il s'engagera à mettre en valeur pendant toute sa carrière. Une globalité qu'il met en lien avec une personnification de l'histoire en tant qu'unité vivante, utilisant la métaphore de l'organisme, il considère alors l'histoire en tant que corps global dont tous les organes sont reliés, personnification clairement affirmée dans un texte révélateur de toute l'œuvre de Michelet : *Préface à l' Histoire de France* :

« Nul ne l'avait encore embrassée (ndlr : la France) du regard dans l'unité vivante des éléments naturels et géographiques qui l'ont constituée. Le premier, je la vis comme une personne¹ »

Cette globalisation de la science historique est symbolisée par la célèbre tirade de Michelet « *Tous influe sur tout* » résumant à elle seule une conception nouvelle de la discipline. Cette évocation resterait cependant incomplète sans évoquer d'autres caractéristiques de l'histoire selon Jules Michelet. Pour lui, il est fondamental que l'historien s'implique dans son œuvre, celle-ci ne doit pas être un résumé « froid » d'événements, une succession de dates qui viserait simplement à faire connaître le passé. L'historien est un acteur de celui-ci, il s'implique, prend position et fait de la science

1 Michelet J., *Préface à l' Histoire de France*, 1869, p1.

historique une grande aventure humaine. Michelet écrit ainsi :

« Si c'est là un défaut (ndlr : l'implication de l'historien dans son œuvre), il nous faut avouer qu'il nous rend bien service. L'historien qui en est dépourvu , qui entreprend de s'effacer en écrivant, de ne pas être (...) n'est pas du tout historien²».

Le mot passion serait sans doute celui qui conviendrait le mieux au ressenti de Michelet pour son œuvre, son travail ayant même parfois un impact sur sa santé physique.

Cette période de l'historiographie est aussi et surtout celle de la diversité, celle où se côtoient Fustel de Coulanges et Tocqueville dont les préoccupations sont plus éloignées de la biographie. Celle également où les historiens cherchent des certitudes quant à leurs méthodes, et celle où la place de l'archive varie entre l'archive « sacrée » de Michelet et l'archive presque bafouée et si lointaine de Lamartine qui renvoie l'histoire vers l'imaginaire. De cette histoire naît une conception particulière du personnage historique, parfois héros, parfois martyr, il donne également à l'école romantique sa singularité.

2) L'individu au cœur de l'histoire :

Cette conception du personnage historique reste unique au sein de l'historiographie française et influence, dans le cadre de cette école historiographique, la pratique de l'historien. Encore ici, l'exemple de Michelet illustrera notre propos. Au sein de cette école, le personnage est présenté comme un personnage de roman, avec son action une histoire que l'on raconte à la manière de Walter Scott, rien n'est épargné au lecteur : description physique, considération politique. Ici, l'utilisation du personnage se place dans le cadre d'une histoire des individus, c'est l'âge d'or de la biographie, souvent romancée et instrumentalisée, faisant peu de cas quant à la prudence de l'objectivité. Le portrait que fait Michelet de Jeanne d'Arc illustre à merveille la conception du personnage des romantiques :

« Le sauveur de la France devait être une femme. La France était femme elle-même. Elle en avait la mobilité, mais aussi l'aimable douceur, la pitié facile et charmante, l'excellence au moins du premier mouvement. Lors même qu'elle se complaisait aux vaines

2 Ibid p13

élégances et aux raffinements extérieurs, elle restait au fond de la nature³»

Cet extrait illustre la conception romantique du personnage. Ici, c'est à un portrait psychologique et passionné que se livre Michelet. Mettant sur le même plan Jeanne d'Arc et la France, Jules Michelet révèle une autre spécificité de son école : une conception qui fait d'entités collectives un personnage singulier. Le peuple, les masses, les femmes, la France, autant d'entités utilisées par Michelet dans le cadre de globalisation, souvent dans le but de les glorifier. Le peuple est ainsi un personnage unique décrit dans le cadre d'actions collectives ayant jalonné l'histoire.

Enfin, cette conception du personnage ne serait complète sans évoquer l'identification de l'historien à ce personnage, leur relation qui se révèle parfois passionnelle. Michelet s'implique dans son histoire, la vit avec son personnage, son objectif avoué étant « *la résurrection de la vie intégrale⁴* », ni plus ni moins. L'historien a ici un devoir envers le personnage historique, il a une « *dette⁵* » envers lui.

Cette conception est donc passionnée, elle implique l'historien. Le personnage historique est un instrument au service de la romance de l'histoire, au service des passions. Il est l'acteur central de cette histoire qui se compose d'événements singuliers au service de la dimension collective de l'histoire.

Par la description et le portrait, cette école de pensée accorde donc au personnage historique une importance capitale par la mise en scène, la glorification et la personnification de cette histoire. Elle garde aujourd'hui cette spécificité qui la distingue clairement des autres écoles de pensée.

II) Le moment méthodique ou l'histoire idéologique :

Si les romantiques ont glorifié le personnage, les méthodiques se sont, eux, véritablement servis du personnage: comment ? dans quel but?

3 Michelet J., *Œuvres complètes*, Livre X, Tome VI, Paris, Flammarion, 1974, p.121.

4 Michelet J., *Œuvres complètes*, Livre X, Tome IV, Paris, Flammarion, 1974, p.12 cité par C. Delacroix dans *Les courants historiques en France*, p.62

5 Delacroix C.(dir), *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, 2007, p.62.

1) La place de l'histoire : un paradoxe méthodique:

Si l'école romantique a marqué son époque et fait évoluer la science historique au point que certains de ses membres deviennent des références en matière de pratique de l'histoire, l'école méthodique a, elle, considérablement influencé à la fois la pratique de l'histoire, mais surtout l'histoire en elle-même. Dans un contexte d'évolution absolue des sciences et des techniques et de triomphe du positivisme, les méthodes des scientifiques et leur rationalité tentent d'être appliquées dans toute activité de connaissance, l'histoire n'échappe pas à cette règle. Les attentes sont fortes face à cette discipline qui se veut science : on attend d'elle « *une pacification de l'histoire nationale*⁶ », elle se doit de fortifier la nation et non de nourrir la querelle entre partis. Le modèle est choisi, ce sera l'Allemagne, cet état nouvellement unifié, cet état qui est parvenu en quelques dizaines d'années à réformer son université pour en faire une des plus actives d'Europe et où la science historique n'est plus une affaire d'amateurs mais de spécialistes à travers la division en discipline de l'histoire. Faut-il rappeler que 18% des professeurs de la faculté des lettres de Paris ont résidé, un temps, en Allemagne, de 1879 à 1939 ? (C. Delacroix, p.104).

Le choc de Sedan fait naître le besoin d'une histoire nationale, qui soude, une histoire qui unifie et ne divise pas. Le grand texte fondateur de cette histoire est l'éditorial de Gabriel Monod, dans la *Revue Historique*, organe de combat fondé en 1876 contre la *Revue des questions historiques* catholique et légitimiste. Un Manifeste qui ne manque d'abord pas de rendre hommage à l'historiographie allemande :

« *C'est l'Allemagne qui a contribué pour la plus forte part au travail historique de notre siècle*⁷ »

Un manifeste qui annonce clairement la conception de l'histoire de cette école qui se veut raisonnée et attachée aux sources :

« *Sans être un recueil de pure érudition, notre revue n'admettra que des travaux originaux et de première main qui enrichissent la science (...) où chaque affirmation soit accompagnée de preuves, de renvois aux sources et de citations (...)*⁸ »

6 *Ibid* p.102.

7 Monod G., *Manifeste*, 1876, p.315-316 cité par Guy Bourdé dans *Les écoles historiques*, Paris, Seuil, 1983, p.184.

8 *Ibid* p.185.

C'est là une rupture pour l'historiographie française. En effet, là où certains romantiques n'ont pas hésité à prendre certaines largesses avec les sources (Lamartine notamment), la nouvelle méthode se veut stricte et rigoureuse, inspiration directe de l'exemple venu d'Outre-Rhin.

Officiellement, cette histoire se veut impartiale, mais le paradoxe apparaît bien vite aux yeux de quiconque s'intéresse à ce problème : comment une école de pensée qui se veut politiquement neutre peut-elle placer au sein du comité directeur de sa revue référente une majorité de protestants et de franc-maçons, favorables à la République et multiplier les attaques contre l'Église catholique à tel point que Gustave Fagniez, seul catholique membre de la direction de la revue, se sente obligé de démissionner ? De plus, comment cette école de pensée peut-elle se présenter comme impartiale tout en reconnaissant à l'histoire un rôle d'unification nationale ? :

« L'étude du passé de la France est une tâche primordiale... par laquelle nous pouvons rendre à notre pays l'unité et la force morale⁹ »

Là réside la source des multiples dérives de cette histoire, se voulant au départ objective, elle deviendra nationaliste et fera du personnage historique un symbole à la gloire de la France et à la préparation de la revanche contre l'Allemagne.

2) Le personnage, ce héros :

Dans la lignée de l'école romantique, les méthodiques gardent une conception du personnage historique particulière, centrale dans leur conception de la science historique, presque héroïque. L'histoire se fait par une succession de portraits, d'histoires personnelles des grands personnages ayant marqué l'histoire de France. Ces personnages sont, pour les méthodiques, ceux qui ont fait l'histoire, par leur action, leur courage. Ici, c'est la dimension affective qui est mise en avant, l'apprenti historien doit « ressentir » l'histoire grâce à ces personnages. Des personnages qui ont en commun de symboliser la France, des symboles de la patrie, exaltant la fibre patriotique du lecteur. Encore ici, la biographie est mise en valeur, l'enchaînement de l'action de ces personnages forme la continuité de

⁹ *Ibid* p.187.

l'histoire nationale racontée tel un roman. La grandeur, le courage, la témérité, autant de qualités qui se doivent d'inspirer le lecteur. Ici, l'historien laisse la place à l'anecdote, à l'événement singulier. C'est ainsi que Lavissee définit l'enseignement de l'histoire :

« Contons leur les Gaulois et les druides, Roland et Godefroy de Bouillon, Jeanne d'Arc et le grand Ferré, Bayard et tous ces héros de l'ancienne France avant de lui parler des héros de la France nouvelle.¹⁰ »

Le choix du mot héros n'est ici pas anodin. Il démontre la dimension exaltée du personnage historique. Celui-ci a d'ailleurs une fonction bien particulière dans le contexte de l'installation de la République et de la revanche face à l'Allemagne. Il se doit d'être celui qui inculque les valeurs de bon français à l'apprenti historien. Le personnage historique a, ici, une fonction de propagande, dans le cadre de la rédaction de biographies des personnages illustres.

3) Les méthodiques au cœur de l'enseignement :

Dans un contexte de fondation des cadres de l'école républicaine, l'école méthodique profite de son influence afin d'imprégner les méthodes pédagogiques et didactiques d'enseignement. Les méthodiques utilisent l'école comme une possibilité de former des français patriotes, fiers de leur pays. Quel meilleur enseignement que celui de l'histoire pour exalter cet amour de la patrie ? Sous l'influence d'historiens et spécialistes illustres, l'enseignement de l'histoire prend une importance capitale. Ernest Lavissee est sans doute l'historien ayant le plus influencé l'enseignement, du monde universitaire à celui du secondaire. Il annonce ainsi d'emblée les objectifs de l'enseignement élémentaire :

« Enseignement moral et patriotique : là doit aboutir l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. S'il ne doit laisser dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique, et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises et transmises ; n'enseignons pas l'histoire avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle

¹⁰ Lavissee E., *L'enseignement historique en Sorbonne et l'Education Nationale*, 1885, cité par C. Delacroix dans *Les courants historiques en France*, p.156-157.

des participes. Il s'agit ici de notre chair et de notre sang¹¹ »

Lavisse vise un enseignement de la nation, une vision unifiée de la France au delà des divisions politiques. Afin de mener à bien ce projet, c'est une pédagogie de l'exaltation qui prend forme, non sans éviter beaucoup de clichés, les jugements de valeur et la moralisation de l'histoire. C'est ainsi qu'en 1887 apparaît le premier *Dictionnaire de la pédagogie* de Ferdinand Buisson à destination des futurs enseignants. De nouveaux manuels apparaissent, le *Petit Lavisse* reste un des exemples les plus marquants de cette nouvelle manière d'enseigner l'histoire, les manuels *Malet et Isaac* marquent également cette période. L'imagination des élèves est mise à contribution, de courts récits, des illustrations et des tableaux des personnages célèbres sont dressés au sein de ces nouveaux manuels. Le rôle des images Rossignol (cf Annexes 5,6,7) centrées sur certaines anecdotes biographiques illustrent également cette approche. Dans la classe, c'est le maître qui raconte, et l'élève qui imagine. Afin d'inculquer la passion de l'histoire et de la France, Lavisse déclare :

« Formons des maîtres comme celui-là (ndlr : il décrit précédemment un professeur aux méthodes magistrales contant l'histoire de France), Mettons dans leurs mains des livres, où ils trouvent simplement exposés, les principaux faits de l'histoire¹²»

C'est une véritable primauté de la pédagogie magistrale qui s'impose. Une primauté qui n'est pas sans causer de résistance dans le monde universitaire :

« S'il est légitime qu'il se constitue une science de l'enseignement et de l'éducation, elle a le droit d'accommoder à ses fins tout ce qui est susceptible d'être enseigné (...) L'histoire entre dans la pédagogie comme toutes les autres disciplines ; [mais] elle ne s'y absorbe pas. Elle sert à cela ; mais elle ne se doit pas de proposer cela comme objet exclusif ou suprême (...)¹³»

L'école méthodique est donc, à bien des aspects, fondamentale dans la fondation de l'école de la III^{ème} République et met en place des normes d'enseignement.

¹¹ *Ibid* p.165.

¹² *Ibid* p.166

¹³ Glotz G., *Réflexions sur les buts et la méthode de l'histoire, revue internationale de l'enseignement*, T.LIV, P.485 cité dans C. Delacroix, *Les courants historiques en France*, p.168.

Ainsi, l'histoire s'enseigne de manière magistrale, une histoire composée de personnages et de dates, une « histoire bataille ». Si cette pédagogie est aujourd'hui largement dépassée, elle s'implantera de manière durable au sein des écoles primaires françaises, et mettra du temps avant d'être remplacée de manière définitive.

III) Les Annales :

La naissance de l'école des Annales révolutionne la conception du personnage et de l'histoire en général. Une école qui tentera d'éviter la glorification et même l'étude du personnage: de quelle manière? pour quel type d'histoire?

1) Entre désamour et renouveau :

Si l'école méthodique succédait à la passion du romantisme historique, l'histoire des Annales débute sous des auspices beaucoup moins favorables. C'est en effet à un désamour de l'histoire que doivent se heurter les historiens, à une rupture quant au sens à donner à la science historique. C'est une crise d'identité et une crise de conscience de l'histoire avec des questions primordiales : à quoi sert l'histoire ? doit-elle se réduire à une propagande nationaliste ? quelle place pour l'historien au sein de la société et des hommes ? Lucien Febvre, un des instigateurs du renouveau historique définit ainsi ces difficultés :

« (...) un désenchantement, une désillusion totale – l'amer sentiment que lire de l'histoire, que faire de l'histoire, c'est désormais perdre son temps¹⁴ »

Parallèlement à ces difficultés, l'histoire doit faire face à de nouvelles sciences qui ont parfois pour objet d'étude des thèmes proches de ceux de la science historique : la sociologie par exemple.

Deux personnages personnaliseront le renouveau de l'histoire dans l'entre-deux-guerres. Les fondateurs des Annales Lucien Febvre et Marc Bloch vont en effet contribuer, avec la fondation de la revue *Annales d'Histoire économique et sociale* , à une véritable réinvention du métier d'historien. La première caractéristique importante de ce mouvement est l'importance de la place de l'actualité au sein des articles de la revue. Ce

¹⁴ Febvre L., *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, Ed.1992, p.41.

sont ainsi 1/3 des articles paraissant dans la revue qui concernent des événements contemporains : système politique soviétique, le Nazisme, les mouvements coloniaux, autant de sujets qui prêtent à analyses et à débats entre historiens.

La seconde caractéristique majeure de cette nouvelle histoire est la mise en place de ce que l'historien Olivier Dumoulin a appelé une « *déontologie du désengagement*¹⁵ ». Pour les historiens de cette école, science et politique se doivent d'être séparées, même au moment d'étudier les mouvements totalitaires.

La troisième caractéristique majeure est l'ouverture de l'histoire aux autres sciences : la sociologie, la psychologie, l'économie influencent ainsi les études des phénomènes historiques. Il est intéressant de remarquer que ce phénomène s'accroîtra au fil de l'évolution de l'école des Annales, l'imprégnation du marxisme dans la pratique de l'histoire des années 60 ou le rapport à l'ethnologie consacreront l'ouverture de l'histoire aux autres sciences.

L'histoire des Annales se veut donc ouverte, expliquant les événements du présent par ceux du passé. Cette histoire est également celle de la longue durée et des structures. Les Annales poseront les fondements de l'histoire contemporaine et ouvriront des champs d'étude jusque là inexplorés.

2) Les Annales ou la fin de la considération pour le personnage :

Si les Annales ont constitué une rupture avec la pratique historique traditionnelle, elles ont également totalement rompu avec l'appréhension « traditionnelle » du personnage historique. Fini Jeanne d'Arc symbole de l'héroïsme et du patriotisme à la française, terminée l'histoire en tant que succession de portraits visant à exalter la gloire nationale. Les Annales imposent une méthode et révolutionnent l'approche du personnage historique.

L'arrivée des Annales correspond à la fin de la considération pour l'aventure individuelle. Les historiens n'écrivent plus de biographies, seule l'action du personnage est évoquée dans des cadres très précis faisant appel à d'autres sciences comme l'œuvre de Braudel « *Le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* ». Braudel ne sera d'ailleurs pas innocent à ce désamour de l'individuel, lui qui ne cessera de faire en sorte qu'aucun

15 Dumoulin O. in *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, 2007, p.201.

universitaire ne rédige de biographie. Les mots changent également, on ne parle plus d'événements, de dates, de héros, on parle maintenant de structure, de longue durée, de groupes sociaux. Les sources changent, l'exclusivité de l'écrit disparaît au profit d'une diversification des sources telle que le développement de la numismatique. Le personnage historique est éclipsé au profit de l'étude de groupes sociaux particuliers, de pratiques particulières telles que des rituels.

La quasi-disparition de ce type d'histoire voit également la fin de la prééminence du politique, l'histoire des grands hommes n'intéresse plus, c'est l'économie qui revient en force, l'étude de l'évolution des prix en est le symbole. L'historien ne raisonne plus sous la forme d'un récit de la vie d'un personnage, mais place l'objet d'étude dans des problématiques plus larges où le personnage historique n'est qu'un instrument aux mains de l'historien pour illustrer son propos. C'est le passage de l'individuel au collectif, du roi ou du monarque au groupe. L'apparition progressive du marxisme au sein des milieux universitaires, notamment dans l'après-guerre, ne fera qu'accentuer cette tendance dans le cadre de l'appréhension de l'histoire par la lutte constante des groupes sociaux entre eux. Et ce n'est qu'à l'aube des années 1980 que l'histoire politique fera son retour dans l'historiographie française. Ces nouvelles pratiques ne seront pas sans conséquences dans les milieux historiens français mais aussi dans la pratique de l'histoire par les enseignants. Cependant, parallèlement à l'évolution progressive de la pratique de la science historique, la façon d'enseigner l'histoire restera inchangée pendant encore quelques décennies. La question étant de savoir pourquoi ces évolutions prennent-elles autant de temps à se répercuter sur l'enseignement. Et quels en sont les effets majeurs ?

3) Les Annales et l'institutionnalisation de l'enseignement universitaire :

Un chapitre de quelques pages ne suffirait pas à définir complètement l'impact de cette école de pensée sur le monde de l'enseignement. Si cet impact est absolument incontestable au sein de l'enseignement supérieur, il reste cependant hasardeux de voir dans l'évolution des pratiques de classe au niveau élémentaire une quelconque influence de la revue fondée par Febvre et Bloch. Ces pratiques restant souvent pédagogiquement limitées dans l'immédiat après-guerre à l'école primaire se bornant

souvent à un enseignement magistral, la pénétration de cette école de pensée au sein du monde élémentaire semble minime.

C'est au niveau universitaire que les Annales joueront leur rôle le plus important et feront évoluer les pratiques, ce qui ne sera pas sans poser quelques problèmes, comme nous le verrons plus loin. C'est d'abord à une véritable profusion des institutions naissantes qu'assistent les contemporains de l'école des Annales. Correspondant aux nouvelles sciences qui constituent cette « nouvelle histoire », les Annales vont contribuer à une réelle structuration des études touchant les nouveaux champs d'action de l'histoire : 1945, création de l'INED et de l'IFOP, 1946 : création de l'INSEE, entre autres. Les études sur la population fleurissent et permettent aux historiens de diversifier leurs outils de travail. Cependant, cette institutionnalisation se construit en parallèle à l'apparition de nouvelles filières d'enseignement, les sciences sociales sont à l'honneur : c'est ainsi qu'en 1947, la première licence de psychologie apparaît, la Sorbonne accueille des professeurs de sociologie et de psychologie. Fernand Braudel jouera également un rôle fondamental dans l'imprégnation de l'école des Annales au monde universitaire en prenant la tête de la VIème section de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Les programmes, rédigés sous l'autorité de Braudel dans les années 1960, mettent alors à l'honneur le thème des civilisations à travers son ouvrage *La Grammaire des civilisations*. Dans cet ouvrage, il n'y a pas de chronologie, ni de biographie. Mais, cette prise d'importance considérable n'est pas sans créer certains antagonismes. Ainsi, la Sorbonne et les Annales se font face, sous couvert de tendance politique plus ou moins affirmée, la première se positionnant plutôt à droite et la seconde plutôt à gauche. Un historien tel qu'Ernest Labrousse formera également une génération de jeunes étudiants à sa méthode emprunte d'économie, plus anthropologique et plus culturelle.

L'école des Annales a donc clairement imprégné le monde de l'enseignement, notamment universitaire. La création des multiples institutions étudiant la démographie, les statistiques ou l'économie contribue à ce virage historiographique et donne à l'historien de nouvelles possibilités d'étude et de nouvelles données plus précises. L'économie, la sociologie, la psychologie, autant de domaines dans lesquels les nouveaux historiens tentent d'expliquer les phénomènes sociaux à travers de nouvelles grilles de questionnement. Cette diversification portera en germe la création de multiples parcours d'étude au sein de l'université française.

Conclusion

Ce sont donc bien trois conceptions différentes du personnage historique qui s'affrontent de l'école romantique à l'école des Annales. Un personnage qui se voit parfois manipulé, simplifié, faisant l'objet de portraits plus ou moins réussis ou plus ou moins conformes à la réalité. Finalement, l'historien s'est toujours passionné pour le personnage historique, l'exemple de Michelet illustre clairement ce constat. Disparaissant presque complètement du monde historiographique des années 1930 aux années 1970, il réapparaît finalement avec le retour de la primauté de l'histoire politique dans les années 1980. Comme nous avons pu le voir, les écoles de pensée ont également parfois conditionné les pratiques pédagogiques, comment ne pas penser à l'exemple du Petit Lavisse pour évoquer la série de portraits dont fut constituée l'histoire au début du XX^{ème} siècle? Il est intéressant de remarquer que l'« éclatement » de l'histoire a également fait éclater la considération jusque là presque mystique pour le personnage historique.

Si ces écoles ont tour à tour imposé leur modèle d'enseignement, elles ont également livré aux enseignants d'aujourd'hui quelques clefs pour parfaire leur enseignement et éviter certains écueils paraissant aberrants. Si la mise en scène et autre glorification sont aujourd'hui proscrites des salles de classe lors de l'étude du personnage historique, c'est également, entre autres l'effet du travail des différentes écoles historiographiques, de leur prise de position et de leurs erreurs supposées. Se pose alors la question de la méthode à adopter face au personnage historique et de sa relation avec l'institution scolaire et l'élève.

Chapitre II: Le personnage historique et l'école:

programmes, pédagogie, didactique

Le personnage historique a donc, comme nous l'avons vu, considérablement évolué. Sa conception, sa définition, son rôle au sein de la société, de l'école et de l'éducation lui ont donné des statuts différents selon le contexte politique, l'action des historiens et la pédagogie d'apprentissage employée.

Encore aujourd'hui, le personnage historique est un concept qui divise, attise les passions et fait resurgir les clivages politiques et sociaux. Quel plus bel exemple pour illustrer cet état de fait que les polémiques nées des réformes programmatiques de 2008 dans le primaire et de 2010 dans le secondaire? La suppression, l'apparition de certains personnages sont souvent l'objet de polémiques et de réactions de tous les acteurs du monde de l'éducation (association de parents d'élèves, enseignants, historiens...). Afin d'éclaircir les raisons de ces désaccords et de ces polémiques, il convient maintenant d'établir un historique de la place laissée aux personnages historiques au sein des programmes officiels. Ainsi, de 1882 à 2008, les programmes ont considérablement évolué, les questions sont de savoir pourquoi ces évolutions. Quels sont ces personnages qui disparaissent, réapparaissent au gré des choix pédagogiques et de l'influence des écoles historiques? À l'appui des programmes officiels, il convient de dresser cet état des lieux pour comprendre quelle utilisation du personnage historique a été faite et comment cela a-t-il influencé les pédagogies existantes.

Puis, dans un second temps, il semble important de se pencher sur un moment de l'histoire où le personnage historique a été considérablement malmené dans les programmes et dans les classes du primaire. Laissant place à la "pédagogie de l'éveil", l'enseignement de l'histoire en général et la notion même de personnage historique en particulier ont littéralement disparu. Pourquoi? sous quelles influences idéologiques? quelles ont-été les conséquences de cette disparition et les solutions apportées ensuite? quelles ont-été les réactions des milieux historiens et enseignants? Ces questions amènent inévitablement le débat sur l'utilité du personnage historique dans l'apprentissage, au regard de cette pédagogie des années 1970, le personnage historique apparaît-il indispensable à l'apprentissage de l'histoire à l'école primaire?

Enfin, comment ne pas considérer le rôle central joué par le personnage historique sans évoquer le récepteur de l'apprentissage, celui qui est au centre de la

problématique: l'élève. Aspect important de ce questionnement, il convient de s'interroger sur la "relation" entretenue entre l'élève et le personnage historique. En quoi ce dernier permet-il à l'élève de progresser dans son apprentissage? quelle est la fonction du personnage historique dans l'apprentissage de l'enfant? Telles sont les questions qui peuvent se poser pour mieux comprendre le rapport entretenu entre l'enfant et le personnage au sein de l'apprentissage.

I) Le personnage historique et les programmes officiels:

Afin d'entreprendre l'analyse de la présence des personnages historiques au sein des programmes officiels, un découpage chronologique s'est avéré nécessaire. Le découpage suivant a ainsi été choisi: tout d'abord, la période de 1882 à 1969 permettra de parcourir un siècle de programmes jusqu'à la rupture de l'éveil. Puis cette étude reprendra le fil chronologique de 1970 à 1991. Enfin, il semble nécessaire d'attribuer aux programmes successifs de 1991 à 2008 une place significative afin de soulever les problématiques mises en jeu dans la présence des personnages historiques au sein de ces programmes. Il est important de préciser que cette étude ne prétend pas à l'exhaustivité mais vise plutôt à dresser un panorama rapide pour donner du sens à la présence de ces personnages historiques.

1) 1882-1969:

Si la présence du personnage historique au sein des programmes officiels revêt parfois un enjeu politique, elle reflète également souvent le contexte pédagogique de l'époque, l'influence des grands penseurs. Elle sous-tend souvent la lutte entre connaissance historique pure et usage d'une pédagogie préférant mettre l'accent sur la mise en œuvre du raisonnement et de l'esprit critique de l'enfant. De plus, le moins que l'on puisse dire est qu'un certain flou flotte autour de cette question dans les programmes de 1882. Au lendemain des réformes connues de l'éducation, le Bulletin Officiel du 2 Août 1882 (cf Annexe n°1) préconise, au cours élémentaire, de mettre en place des "*réécits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale,*

*jusqu'à la guerre de 100 ans.*¹⁶ Deux manières d'interpréter cette absence de précision: la liberté pédagogique laissée au maître pour mener à bien son enseignement et choisir ses objets d'étude? La volonté de ne pas surcharger les programmes et les esprits des élèves? Reste que si aucune interprétation n'est clairement avérée, il semble logique que des penseurs tels que Lavisso aient influencé la rédaction de ces programmes. On peut alors comprendre ce flou programmatique au regard de sa déclaration lors de l'inauguration d'une école à Nouvion-en-Thiérache en 1891:

"L'on éduque un esprit, non en l'accablant de connaissances vagues, mais en lui donnant quelques idées claires (...) Qu'est-ce donc, je vous prie, que de savoir par cœur la liste des rois avec la date de l'avènement et de la mort?" (Lavisso, 1891)

Il est intéressant de remarquer que cette imprécision persistera au sein des programmes jusqu'en 1938 et même au-delà. Ainsi, dans les programmes de 1923 (cf Annexe 2) ne mentionne-t-on que les *"principaux faits et principales dates de l'histoire de France de 1610 à nos jours"*¹⁸. Les premiers personnages historiques évoqués dans les programmes officiels apparaissent en 1938 et se cantonnent à l'étude de l'époque moderne: *"Richelieu, Mazarin (...), Louis XIV (...), Louis XVI"*¹⁹ et à l'époque médiévale: *"L'empire de Charlemagne"*. Il est intéressant de noter qu'aucune connaissance sur ces personnages historiques n'est demandée ou évaluée dans le cadre du passage du certificat d'étude. Cette conception de l'histoire reste relativement moderne et semble contradictoire avec la pratique du récit souvent employée. Il semble incontestable d'affirmer que la première vraie apparition du personnage historique au sein des programmes prend forme dans les programmes de 1945. L'immédiat après-guerre, sous couvert de cette imprécision qui marque tous les programmes livre la première liste de personnages pouvant être évoqués par les enseignants de l'école primaire:

*"Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, St Louis, Etienne Marcel, Charles V, Bertrands du Guesclin, Jeanne d'Arc, Louis XI, Gutenberg, Colomb, (...), François Ier, (...), Henri IV(...), Richelieu (...) Louis XIV(...) Napoléon Ier (...), Ferry (...) Napoléon III."*¹⁹

En tout et pour tout, c'est ainsi une trentaine de personnages historiques qui est pour la première fois proposée aux enseignants. Il est intéressant de noter la primauté des personnages politiques dans la liste proposée. Les trois quarts des personnages

16 *Journal Officiel du 2/08/1882*

18 *Instructions officielles 20/06/1923*

19 *Programmes du 28/03/1938*

19 *Instructions officielles de 1945*

proposés ont ainsi occupé une place importante dans les sphères politiques des régimes successifs français. Les figures mythiques de l'histoire de France apparaissent également dans la liste: Jeanne d'Arc ou Vercingétorix par exemple. Ces nouveaux programmes ne semblent pas satisfaire tous les pédagogues et chercheurs. Ainsi Célestin Freinet écrit-il en 1946:

"Le temps où l'histoire n'était à peu près que l'histoire des rois, des princes, des guerres et des dates est passé. (...) Ce n'est pas là toute l'histoire."²⁰

Sans pour autant exéquer la présence du personnage historique dans l'enseignement, Freinet privilégie plutôt un apprentissage de l'histoire politique au second degré. Ces débats entre pédagogues sont incontestablement parasités par les intérêts eux-mêmes politiques. Ainsi, pour certains -comme Roger Cousinet- cette histoire politique entraîne repli et nationalisme. L'histoire politique, étroitement liée aux grands hommes est donc largement rejetée. Même si la progression de leur présence est indéniable au sein des programmes, il est intéressant de remarquer le décalage entre cette présence et l'opinion des pédagogues de l'époque. Cette progression va, cependant, vite trouver ses limites et voir la place du personnage historique considérablement diminuer à partir de la fin des années 1970.

2) 1970- 1991:

Si la présence du personnage historique avait jusque là progressé jusque 1945 et servait un enseignement plus politique certes décrié, la naissance de la pédagogie de l'éveil va progressivement donner la priorité aux savoir-faire, au grand dam d'un personnage historique qui va au mieux être le support à des enseignements plus pratiques, au pire disparaître purement et simplement de l'enseignement de l'histoire à l'image du politique. Sans définir complètement le principe de cette nouvelle pédagogie qui apparaîtra au début des années 1970, rappelons simplement qu'elle substituera aux connaissances factuelles une série d'objectifs de savoir-faire permettant à l'enfant de l'épanouir, à travers des études thématiques à vaste portée diachronique. C'est ainsi toute la structure de l'enseignement de l'histoire qui est bouleversée et le personnage historique va en faire les frais. À défaut de pouvoir examiner chaque programme de cette période, prenons comme

²⁰Freinet C., *L'Éducateur, brochure d'éducation nouvelle*, édition de l'école moderne française, mars 1946, n°20 p.277.

exemple les programmes de 1980, largement révélateurs de cette nouvelle manière d'enseigner: les horaires sont redéfinis, l'histoire n'est plus considérée comme une matière primordiale. Le français, les mathématiques et les activités d'éveil occupent ainsi avec l'EPS l'ensemble des 27 heures d'enseignement hebdomadaires. Il est cependant préconisé de réserver deux heures par semaine à l'enseignement de l'histoire-géographie. Qu'en est-il de la place du personnage historique? Cet enseignement conseille d'évoquer des notions se rapportant : "*aux sociétés (collectivité, mode de vie, mentalités, traditions, patrimoine, régime politique, pouvoir...).*"²¹ Encore ici, un certain flou plane quant à l'histoire des grands hommes:

*"Chacune des périodes sera caractérisée par les quelques faits dominants, dates, événements, personnages, dont l'importance est reconnue dans le tissu de l'histoire nationale"*²².

Ainsi, seuls sont mentionnés "(...) Richelieu et Louis XIV" et l'utilisation d'un exemple de personnage singulier pour illustrer la Révolution Française. Ici, le personnage est utilisé à des fins d'illustration. Pas question de pratiquer "l'histoire-bataille", c'est à dire événementielle, ce sont des concepts qui doivent être construits. La chronologie demeure inchangée et toutes les périodes clés de l'histoire de France sont évoquées. Cependant, il est certain que cette nouvelle pédagogie marque un recul dans la place du personnage historique, un recul qui s'inscrit dans un contexte plus global de cette nouvelle pédagogie reléguant les connaissances pures au second plan. Et le moins que l'on puisse dire, c'est que le renouveau du personnage historique dans les programmes n'est pas imminent. Mais, les cris d'alarme émis par les chercheurs et les enseignants portent un rude coup à l'éveil, les programmes vont alors connaître un tournant en 1985. Le programme du ministère Chevènement (cf Annexe n°3), souvent présenté comme le renouveau d'une pédagogie faisant place aux connaissances historiques, marque un retour quant à la place du personnage et à l'histoire politique. C'est ainsi que sont définis les objectifs de l'histoire à l'école élémentaire:

"Présentation d'états anciens, d'événements, de personnages et de groupes sociaux de la société française à différentes époques significatives de son histoire, situées les unes par rapport aux autres (préhistoire, époques gallo-romaine, médiévale, moderne,

21 Arrêté du 18 juillet 1980.

22 Ibid.

contemporaine)²²."

Ainsi sont évoqués *"La monarchie et la formation de l'État (de Philippe Auguste à Louis XI)."*, *"La France et l'Europe au temps de Napoléon."* ainsi que *"Les rois de France et l'évolution de leurs pouvoirs."* Incontestablement, l'on assiste à un retour aux fondamentaux de l'histoire, aux concepts, et aux personnages qui ont fait la France. L'histoire politique revient au premier plan, cependant que le nombre de personnages augmente lui aussi considérablement. Ici, et contrairement aux programmes précédents, c'est bien l'influence de ces personnages historiques qui est à l'œuvre, ils ne sont plus le support d'un enseignement mais sont au centre de celui-ci. Les programmes de 1985 changent donc considérablement la place du personnage dans l'enseignement primaire, ils sont un tournant et marquent son retour en force dans le cadre d'un repli sur les fondamentaux de la discipline historique. Même si le nombre de personnages évoqués évolue sans être considérable, le retour de l'histoire politique modifie le rôle du personnage pour le placer au centre des enseignements. Un retour en force qui se confirmera dans les programmes des années 1990 et 2000.

3) 1991-2008:

Les programmes de 1984/1985 marquent donc un retour du personnage historique. C'est dans cette continuité que s'inscrivent les programmes de 1995 qui définissent clairement les personnages à évoquer. À l'image des programmes de 1945, l'on assiste à un retour de la liste de personnages historiques, liste qui sera ensuite constamment présente dans les programmes suivants. Ainsi le ministère Bayrou ajoute aux personnages classiques de l'histoire de France: Jeanne d'Arc, Henri IV, Louis XIV, Napoléon, une série de nouveaux personnages qui ouvrent de nouvelles thématiques. Ainsi, l'histoire scientifique fait son apparition avec Pasteur et Marie Curie, la culture également avec Molière, de Vinci ou Victor Hugo. Encore ici, le personnage historique permet d'introduire les nouveaux champs de l'histoire à l'école primaire. L'histoire politique n'est plus l'exclusivité quant on aborde le personnage historique, il est maintenant le support à la pratique d'un nouveau type d'histoire. La liste de 1995 se révèle être un compromis entre la domination de l'histoire politique et l'introduction de nouvelles thématiques, notamment

²² Arrêté du 15 mai 1985

inspirée des Annales, dans l'apprentissage de l'histoire à l'école primaire. Il peut donc paraître étonnant que les programmes de 2002 cassent cette dynamique en supprimant purement et simplement cette liste de personnages introduite dans les programmes.

"Il (ndlr : l'enseignement de l'histoire) ne se limite pas aux seuls événements politiques, mais s'ouvre aux autres réalités qui seront abordées dans leur complexité au collège.(...)Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas, pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique. Ces hommes et ces femmes, comme les événements, sont présentés aux élèves à travers des récits de l'époque.²³"

Ici, donc, pas de liste ou de préconisation, juste le conseil de ne pas exclure le personnage de l'enseignement mais aussi d'élargir les champs de l'étude du personnage. Il est possible d'interpréter la suppression de cette liste de personnages, non comme une volonté de ne plus l'évoquer, mais plutôt comme une liberté pédagogique attribuée à l'enseignant. Faut-il alors considérer cet état de fait comme un recul du personnage historique? Il est difficile de répondre à cette question, il faudrait alors examiner les pratiques des enseignants du primaire face à ces programmes, mais la mention de l'importance d'évoquer les personnages historiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire sonne comme une première réponse à cette question.

II) L'éveil: changement de cap pédagogique et disparition du personnage:

1) L'éveil, c'est quoi?

Si la pédagogie de l'éveil a été un véritable bouleversement au sein du monde de l'enseignement, elle reste souvent méconnue par les parents d'élèves ou les nouveaux enseignants qui, conditionnés par les nouvelles théories pédagogiques, n'ont pas idée de cette révolution des apprentissages. Car c'est bien d'une véritable révolution dont il s'agit. Il convient ici de dresser ici un portrait général de cette pédagogie pour ensuite observer les impacts de son implication sur l'enseignement de l'histoire. Cette observation se fondera pour l'essentiel sur le document écrit par Georges Belbenoît, ancien Inspecteur

²³ Bulletin Officiel de 2002.

Général et ancien président de l'USEP. Tentant de définir cette pédagogie de l'éveil dans ses *Réflexions d'un profane sur l'éveil*, Belbenoît définit ainsi cette pédagogie:

2. (...)La pédagogie d'éveil reconnaît que l'enfant, comme l'adulte, n'apprend que s'il se sent réellement concerné par la connaissance à acquérir, que si le problème à résoudre présente pour lui un sens authentique, lui apparaît comme son problème (alertant par conséquent sa vigilance et engageant sa responsabilité). (...)

5. Une même démarche pédagogique - dite « spiralaire » - assure la continuité de cette évolution et elle la structure, au sein des activités d'éveil (et de chaque activité se transformant en discipline) comme dans l'ensemble des activités éducatives. Schématiquement, elle enchaîne trois phases : la première est d'activité autonome, (...); la seconde comporte des essais, recherches, apprentissages méthodiques, avec mise en commun des ressources du groupe et apports complémentaires du maître; la troisième est une synthèse suivie de réinvestissement. (...)

6. Le processus ainsi engagé est par nature indéfini, et la méthode même interdit d'en prévoir le déroulement dans le détail. Cela ne dispense pas les maîtres, bien au contraire, d'avoir des objectifs précis. Toutefois ces derniers doivent être définis en termes de compétences plus que de connaissances (...). Les différentes activités doivent être analysées comme des moyens d'atteindre ces objectifs (...) ²⁴.

Plusieurs éléments sont à retenir de cette définition de la pédagogie de l'éveil. D'abord la place centrale laissée par l'enfant au sein de son apprentissage, celui-ci doit "s'éveiller" au monde par lui-même, découvrir les problèmes auxquels il est confronté et est concerné par eux. Cette place centrale rend l'élève complètement acteur de son apprentissage par ses recherches. Cette volonté de rendre l'élève acteur est sans doute à mettre en relation avec les apprentissages magistraux des activités précédant l'apparition de cette pédagogie de l'éveil. La deuxième caractéristique majeure de cette pédagogie est la mise en valeur d'un collectif face au savoir individuel, c'est le groupe qui fait l'apprentissage. A ce titre, il convient de souligner le rôle de l'enseignant au sein de cette pédagogie, il a un rôle "complémentaire". Cet aspect est un véritable bouleversement dans le monde de l'école élémentaire. Là où le maître était celui qui apportait le savoir, le détenait et avait un rôle de transmission de celui-ci, l'éveil brise cette image et semble clairement négliger le rôle de celui-ci. Il ne semble plus être qu'un observateur qui corrige

24 <http://www.samuelhuet.com/paid/42-textes-semi-officiels/915-g-belbenoit-pedagogie-de-leveil.html>

en cas d'erreur. Cette conception apparaît comme révolutionnaire à cette époque et ne manquera pas de susciter de multiples réactions. Enfin, dans la mise en œuvre de cette pédagogie, la négligence de la connaissance semble totale. Celle-ci est alors mise au ban de l'école. On ne parle plus en terme de savoir, mais plutôt en terme de savoir-faire. Quelles sont les conséquences de cette conception? Une déstructuration des champs disciplinaires définis par l'école élémentaire. Les domaines de connaissance sont eux aussi nettement vidés de leur contenu, l'important n'est plus ce que l'on sait mais ce que l'on sait faire. Cette pédagogie change donc radicalement les méthodes d'apprentissage et les pédagogies. Rôle de l'enseignant, rôle de l'élève, contenus d'enseignement, l'école connaît une véritable révolution pédagogique. Reste à savoir comment l'enseignement de l'histoire s'adapte à ces changements et quelles conséquences pour la conception du personnage historique.

2) L'éveil et l'histoire: la fin de la tradition:

Si l'éveil a eu un impact considérable sur l'enseignement en général et sur la définition de chacun des acteurs de l'école, il a également eu des conséquences sur l'enseignement de l'histoire. Comme nous l'avons vu en ce qui concerne les programmes, le personnage historique semble absent, comme disparu au profit de compétences différentes. Dans quelle mesure cette pédagogie a-t-elle influencé la place du personnage dans l'apprentissage de l'histoire? Il convient d'abord de replacer ces bouleversements dans le cadre du contexte pédagogique de l'époque. L'apprentissage de l'histoire et de ses personnages n'a pas résisté à la révolution conceptuelle et idéologique de mai 68. Et l'enseignement de l'histoire n'échappe pas à cette révolution. Dans le mouvement de déstructuration du savoir, ce sont les structures traditionnelles de l'enseignement historique qui sont bouleversées. Plusieurs acteurs du monde éducatif énoncent ainsi ce changement. Par exemple, le rapport de la commission de rénovation énonce clairement que l'école élémentaire n'a plus ce rôle d'assimilation des connaissances mais bien plutôt l'apprentissage de concepts et de savoir-faire définis par cette nouvelle pédagogie:

"Il n'est plus nécessaire d'apporter à l'enfant des connaissances indispensables en matière d'histoire, de géographie et de sciences. S'il en existe de telles, les quatre années du premier cycle pourront facilement y pourvoir à un moment où l'enfant

est devenu psychologiquement plus mûr pour les accueillir²⁵".

De la même manière, Hubert Hannoun, agrégé de philosophie, énonce clairement les nouveaux principes d'enseignement:

"Le but de l'école élémentaire est de préparer l'enfant à recevoir des acquisitions qu'il se verra proposer dans le cadre de l'enseignement secondaire (...). La primauté se trouve incontestablement au niveau de la formation des habitudes, des aptitudes et des concepts de l'enfant, non pas au niveau des acquisitions de connaissances²⁶".

Les structures traditionnelles de l'histoire sont donc totalement remises en cause sous l'influence de ces nouveaux pédagogues. Chronologie, dates, personnage historique, trois victimes collatérales de cette nouvelle manière d'enseigner. L'apprentissage de l'action des grands personnages de l'histoire de France semble alors réactionnaire, digne des plus grandes dérives connues par l'apprentissage de l'histoire au début du XX^{ème} siècle. Les conséquences de cette disparition du personnage historique sont énormes: les élèves sortent de l'école élémentaire avec un bagage de connaissances disciplinaires moindre, ce qui n'est pas sans inquiéter chercheurs et enseignants. L'histoire politique est complètement éclipsée au profit d'une histoire locale empruntée à la réalité concrète vécue par les élèves au sein de leur milieu. Louis XIV et Napoléon n'intéressent plus, l'énonciation des programmes le prouve. Pas un personnage ne s'y trouve, n'est-ce pas là le plus bel exemple de cette situation? C'est ainsi que pendant près de deux décennies, le personnage historique est négligé et purement supprimé des apprentissages. Mais ce phénomène n'est pas sans causer quelques réticences. La prise de conscience progressive et les multiples polémiques ne seront que les prémices d'une remise en cause de cette pédagogie dans l'apprentissage de l'histoire.

3) Le retour du personnage historique et de l'histoire politique:

Cette déstructuration des cadres traditionnels de l'histoire n'est pas sans causer inquiétudes et polémiques dans beaucoup de milieux: enseignant, historien, mais

²⁵Rapport de la commission de rénovation pédagogique (résumé au ministère) cité par Jean-Pierre Serri, Les activités d'éveil, Paris, Delagrave, 1977, p.14

²⁶ Hannoun H., *A la conquête du milieu. Les activités d'éveil à l'école élémentaire*, Paris, Hachette, 1973, p.128

aussi politique. La disparition des grands personnages de l'histoire de France des programmes fait surgir l'inquiétude justifiée d'une inculture prononcée des élèves et d'une méconnaissance de l'histoire de leur pays. Ainsi, les arguments des adversaires de la méthode éveilliste : il n'est pas d'histoire sans dates et sans personnages historiques. Ce sont les grandes références du monde historien qui se mobilisent: Emmanuel Leroy-Ladurie explique ainsi:

"L'histoire structurale doit être abordée plus tard. Faire saisir la structure au travers de l'événement est le b-a-ba de la pédagogie. Bref, il faut connaître à la fois les grands hommes et les phénomènes sociaux. Les élèves sont parfaitement préparés à entendre parler de Louis XIV et de la misère paysanne. Pas l'un ou l'autre, c'est une opposition artificielle²⁷".

Fernand Braudel milite également pour le retour des cadres traditionnels de l'enseignement de l'histoire, Alain Decaux, dans un entretien accordé au Figaro Dimanche datant de 1979 et intitulé *Jeanne d'Arc? Connais pas!* dénonce l'inculture et la méconnaissance des élèves du primaire face à l'histoire de leur pays. C'est ainsi que se font face deux conceptions de la manière d'enseigner l'histoire: les partisans de l'histoire politique et d'un apprentissage traditionnel face aux partisans de l'éveil. Comme nous l'avons vu précédemment, les programmes tenteront de bâtir un équilibre entre ces deux façons d'apprendre. L'histoire politique revient ainsi progressivement au premier plan, de la même manière, l'usage de la biographie réapparaît, notamment après la mort de Fernand Braudel en 1985. Cependant, le rôle du personnage historique dans l'apprentissage reste moindre, il est utilisé comme repère d'une époque et non comme source d'événements de l'histoire de France. C'est ainsi qu'au niveau de la pédagogie se met en place une synthèse des deux méthodes où le personnage historique trouve une place limitée mais qui a le mérite d'exister. Alain Dalongeville, enseignant et auteur de plusieurs manuels d'histoire, dresse ainsi le constat de ces combats:

"(..) Mais la pratique de l'éveil comme la plus traditionnelle, le récit magistral historique, oublie qu'il n'y a de savoir que construit. Le tort de l'éveil -disons plutôt tel que sa pratique s'est répandue- a probablement été de se limiter à un éveil proprement dit et de faire l'impasse sur la nécessaire structuration de ce que les élèves

²⁷Intervention au colloque organisé par *historia* le 4 mars 1980 cité par Hommet S., *Quelle histoire enseigner à l'école primaire?*, Paris, Hachette, 2009, p.44.

avaient remarqué ou rapporté²⁸"

C'est ainsi que le personnage historique doit pouvoir, dans une certaine mesure, être conciliable avec la théorie du constructivisme, impliquant une véritable révolution par rapport à une méthode traditionnelle transmissive et magistrale. Il faudra cependant attendre, comme nous l'avons vu, les années 2000 afin de voir un vrai retour en force du personnage historique dans les enseignements et dans les programmes. Reste que si la question de ces cadres traditionnels a tant déchaîné les passions, elle a fait émerger l'importance extrême de la présence du personnage historique au sein de l'enseignement, que ce soit à l'école primaire ou dans le secondaire. Ainsi, la conception actuelle de l'histoire est-elle principalement fondée sur la connaissance de l'action des grands personnages historiques. Cette importance reconnue leur assure aujourd'hui une place incontournable dans les apprentissages à tous les niveaux, allant de paire avec le retour en force d'une histoire politique jadis délaissée, aujourd'hui largement pratiquée.

III) Le personnage historique et l'élève:

Si les pédagogies pratiquées lors de la période de l'éveil ont fait disparaître le personnage, c'est aujourd'hui pour mettre en évidence son importance dans la pratique de l'histoire. Le problème est alors de savoir en quoi est-il important. Quel rapport peut-on établir entre le personnage et l'enfant? en quoi un personnage peut-il servir l'apprentissage pour l'élève? Telles sont les questions qui se posent ici.

1) Le personnage historique: un repère?

Si le personnage et sa conception ont souvent fait débat au sein de l'historiographie et dans l'emploi des pédagogies diverses, c'est surtout que son utilisation et son apport à l'enfant n'ont pas été compris. La première hypothèse qu'il est possible d'émettre est celle du rapport entre la temporalité de l'histoire et le personnage historique. Le personnage est, en effet, souvent considéré comme représentatif d'une époque, d'un siècle. Diverses expressions inventées par des historiens eux-mêmes font d'ailleurs état de ce phénomène: le "siècle de Louis XIV" par exemple. Il est intéressant de remarquer la

²⁸ Dalongeville A., *Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*, Paris, Hachette éducation, 1995, p.9.

constance avec laquelle les historiens ont fait perdurer cette relation du temps au personnage historique. C'est sans aucun doute cette constante relation entre les deux notions qui va permettre à l'élève de construire sa propre conception du temps. Une constance du temps qui ne se révèle, en effet, pas du tout naturelle chez l'élève, et qui ne le fut d'ailleurs pas pour l'homme non plus sans la mise en place d'outils permettant de mesurer le temps. Il serait ainsi possible d'affirmer que le personnage historique, à travers divers procédés, permet à l'élève de bâtir sa propre structuration du temps et son appréhension personnelle. Un de ces procédés permettant à l'élève d'appréhender le temps qui passe est sans aucun doute la frise chronologique. Celle-ci fait en effet souvent appel au personnage historique quand il s'agit d'illustrer une époque. Permettant la mise en place de pratiques pédagogiques diverses dans la constitution de la propre frise des enfants, sa construction est souvent jalonnée de portraits correspondant aux grands hommes ayant été représentatifs d'une période donnée (Christophe Colomb par exemple). Encore ici, avec le support de la frise chronologique, retrouvons nous cette relation du personnage historique au temps qui passe. Ainsi, l'apprentissage se base sur cette relation afin de permettre à l'enfant d'assimiler la notion de temps à travers des comparaisons entre les personnages par exemple. Le personnage historique se révèle donc être un support pour l'enfant dans la construction de sa propre conception du temps. A travers la frise chronologique notamment, mais aussi la relation entre les événements et les personnages fondateurs de ces événements, c'est bien l'histoire politique et la connaissance de l'action des grands hommes qui peut permettre à l'enfant de se repérer dans le temps. Mais cette relation n'est pas la seule hypothèse à envisager dans le cadre de cet éclaircissement sur la relation personnage-enfant, ce premier pouvant aussi servir de support à un autre type d'apprentissage.

2) Le personnage support de la maîtrise de certains concepts:

Si le personnage peut en effet permettre à l'enfant de construire sa propre conception du temps qui passe, il peut, dans le cadre d'apprentissages particuliers, en effet également être le support à la maîtrise de certains concepts de base en histoire. Revenons en également ici comme précédemment à la définition du personnage historique. Encore ici, c'est bien le personnage historique représentatif d'une époque qui peut servir de support

de l'apprentissage. Ainsi, des concepts tels que "empire", "monarchie absolue", ou encore "dictature" peuvent aisément s'appuyer sur l'étude des personnages ayant façonné ces concepts dans les faits à partir des événements dont ils ont tous été, respectivement, les instigateurs. Ainsi, la conception de monarchie absolue de droit divin pourra être étudiée en relation avec le personnage de Louis XIV, le concept de dictature avec, par exemple, le personnage d'Adolf Hitler. Cependant, ces pratiques demandent une rigueur certaine dans l'apprentissage. Elles nécessitent d'abord de bien connaître chacune des périodes étudiées et de faire un choix justifié qui sera représentatif du concept donné dans sa globalité. Il convient ainsi, pour étudier la notion d'empire, de choisir un empire respectant le concept dans ses grands traits. En effet, comment bâtir un apprentissage concernant un tel concept en choisissant un empire particulier n'ayant rien à voir avec la définition générale que l'on peut en donner? Ainsi, le choix de chacune des périodes à étudier doit être réalisé avec précaution et justesse. Le second écueil à éviter est également celui de la personnalisation de la notion. Ainsi, il ne s'agit pas de provoquer chez l'enfant un réflexe d'apprentissage avec un raisonnement du type: "La monarchie absolue de droit divin, c'est le régime de Louis XIV". Il faudra veiller à ce que ce personnage ne reste qu'un exemple concernant le concept dans l'apprentissage sans tomber dans l'exclusivité. Le choix des documents et la constitution de la trace écrite pour définir le concept à étudier sont ici d'une importance capitale.

La relation entre le personnage et son concept est donc indéniable. Il existe, en effet, nombre d'exemples où le concept historique est lié au personnage qui l'a, souvent pour la première fois, mis en exergue. Cependant, cette relation doit être manipulée avec rigueur afin de servir l'apprentissage de l'élève. Ainsi, l'élève pourra, à travers le personnage, assimiler les concepts de base de la science historique et mieux comprendre les structures de base de celle-ci.

3) Le personnage historique et l'esprit critique chez l'enfant:

Enfin, si le personnage historique peut avoir plusieurs fonctions dans un apprentissage, le développement de l'esprit critique de l'enfant est peut-être le plus important. En effet, quelle meilleure méthode employer pour tenter d'aiguiser l'esprit critique de l'enfant que d'utiliser le personnage dans toutes ses composantes? Ici, c'est le

personnage historique dans sa globalité qui peut-être choisi. Le choix du personnage ne sera pertinent que si un exemple de falsification de l'histoire peut-être mis en valeur. L'objectif sera alors, comme le préconisent les programmes, de mettre l'élève en position d'historien. Ainsi, ce sera à lui de découvrir la vérité historique à travers le choix de documents contradictoires. Ici, l'objectif sera principalement d'éveiller l'élève au fait que l'histoire n'est pas écrite d'une manière unilatérale, il n'y a pas une histoire mais des histoires. L'exemple le plus représentatif de cette fonction du personnage est évidemment celui de la peinture de David du Sacre de Napoléon. Il sera, en effet, intéressant d'étudier le contraste entre la réalité historique et la représentation de l'artiste. Cependant, il ne serait pas convenable de tenter de développer l'esprit critique de l'enfant sans expliquer les choix des auteurs des documents. C'est là le rôle fondamental de l'enseignant dans ce type d'apprentissage. Plus que précédemment, l'enseignant doit amener les élèves à découvrir la vérité par eux-mêmes et à faire verbaliser les élèves sur la raison pour laquelle la vérité historique n'est pas exactement définie dans le document. Des documents qui peuvent prendre plusieurs formes, il sera intéressant de confronter les élèves à des extraits de biographie pour découvrir différentes conceptions d'un même événement. De la même manière, le recours aux représentations sera proposé. L'objectif ultime étant de faire prendre conscience aux élèves de la relation souvent très ambiguë entre le personnage historique et la réalité historique. Ici, le personnage et la production de son vivant sont donc l'instrument par lequel il sera possible de chercher la vérité et les falsifications de l'histoire afin que les élèves apprennent à douter de toute vérité pré-établie.

Le personnage historique peut donc avoir plusieurs fonctions pour l'élève. Base de la construction de sa propre temporalité, il peut également lui permettre, dans le cadre d'apprentissages, de se rattacher à lui pour la connaissance de certains concepts et le développement d'un esprit critique nécessaire à tout citoyen.

Conclusion:

Le personnage historique a donc été l'objet, à partir du XIX^{ème} siècle et jusqu'à aujourd'hui, d'un certain nombre de choix répondant à des impératifs divers. Mais surtout, le personnage a souvent été, à l'école primaire, le moyen d'affirmer des idéologies ou des pédagogies dans des contextes particuliers par sa présence ou son absence dans les programmes officiels. Cependant, il semble clair que la nécessité de la présence du personnage historique dans les apprentissages à l'école primaire ait été démontrée à travers l'expérience de l'éveil et l'inquiétude manifestée par un certain nombre d'historiens à ce sujet. Une importance accrue par les différentes fonctions que peut prendre le personnage historique à travers un apprentissage à l'école primaire. A la fois support, exemple représentatif et au centre de l'apprentissage, le personnage historique est également un outil à la disposition de l'enfant, un outil auquel il peut s'identifier et autour duquel il peut construire sa propre conception du temps, mais aussi de la science historique. Le personnage historique semble donc être fondamental dans l'apprentissage de l'histoire à l'école primaire. Cependant, cette importance du personnage permet de poser une autre question beaucoup plus large que ce qui concerne l'école primaire: le personnage historique fait-il l'histoire ou sont-ce les structures qui l'accompagnent? Difficile de répondre à cette question, reste que si le personnage historique ne détient pas le monopole de l'écriture de l'histoire, il garde cependant incontestablement une importance capitale dans celle-ci, faisant de l'histoire politique une base de l'apprentissage de l'histoire à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre III : le personnage historique et l'institution scolaire d'aujourd'hui, avis des enseignants et construction de séquence.

Le personnage historique dans toutes ses définitions a donc clairement été l'objet de multiples controverses et désaccords. Que ce soit à l'école primaire, dans le secondaire ou même au sein des diverses institutions universitaires, la place du personnage historique dans l'enseignement a toujours été, et sera sans doute encore pour longtemps, l'objet et l'expression de positionnements idéologiques et politiques.

Il est cependant intéressant de remarquer que les principaux acteurs sont souvent les grands oubliés de ces affrontements. En effet, les parents d'élèves, enseignants et futurs enseignants, par un souci de neutralité, se révèlent souvent être de simples exécutants des programmes officiels, conservant cependant une liberté pédagogique pour l'étude des personnages. La première partie de ce chapitre s'attache donc à donner la parole aux principaux acteurs du système éducatif: les enseignants. Ainsi, à travers leurs réponses au questionnaire, il est possible de dresser un bilan global de leur conception du personnage historique, en référence à leur pratique, mais aussi à leur propre formation.

Des pratiques pédagogiques qui ne sont pas sans risque lorsque l'on aborde le problème de l'apprentissage du personnage historique. Anachronisme, déformation de la réalité historique, jugement de valeur, autant d'écueils à éviter pour l'enseignant au moment de constituer sa séquence d'apprentissage. Il convient ainsi de faire un rapide panorama des difficultés pouvant être rencontrées pour l'enseignant, exemples à l'appui.

Enfin, afin d'illustrer l'étude d'un personnage historique au cœur d'une séquence, comment ne pas proposer une séquence d'apprentissage portant sur l'un d'entre eux? Ici, le choix très classique mais néanmoins intéressant de Louis XIV et de la monarchie absolue de droit divin viendra faire écho aux différentes interprétations et usages qui peuvent être faits du personnage historique au sein d'un apprentissage.

Finalement, le questionnement de ce chapitre est donc de savoir quelles sont les conceptions des enseignants sur le personnage historique. En quoi ont-ils une influence sur leur propre apprentissage? comment éviter les difficultés propres à ce type d'enseignement pour dresser une séquence qui permette la maîtrise des concepts en jeu et la connaissance du personnage historique à travers quelques éléments biographiques?

1) L'étude du personnage dans la séquence et les risques engendrés:

1) Le risque d'anachronisme:

L'usage biographique, comme beaucoup d'objets d'étude en histoire, se doit d'être rigoureux et le plus juste possible. En effet, l'image donnée par l'enseignant des personnages historiques dépendra de la rigueur avec laquelle la vérité historique sera respectée. Dans ce cadre, plusieurs risques, dont le risque de l'anachronisme, se révèlent vite dangereux dans la préparation de la séquence. L'anachronisme se définit souvent par la transposition, dans des temps lointains, de notre propre manière de penser, ce qui modifie considérablement l'image du personnage. L'anachronisme peut également être symbolisé par l'énonciation d'entités n'existant pas encore à l'époque à laquelle nous parlons. Prenons l'exemple de Clovis, personnage parmi les plus étudiés et connus à l'école primaire. Clovis est souvent présenté comme le premier roi de "France". Cependant, l'utilisation du mot "France" est ici abusif dans la mesure où celui-ci n'existe pas encore, mais c'est bien encore la Gaule qui occupe ce territoire. Ici, l'anachronisme prend le pas sur la vérité historique, ce qui modifie considérablement le rôle du personnage dans l'histoire. De la même manière, concernant Jeanne d'Arc, il peut paraître aujourd'hui étrange pour des élèves de cycle 3 que celle-ci puisse "entendre des voix". Or, c'est ici à l'enseignant de remettre ce phénomène en contexte en le réaffirmant comme un véritable fait religieux fréquent du Moyen-Age sans tomber dans la dérision. C'est encore une fois l'image du personnage qui est en jeu et surtout la compréhension du fait historique pour les élèves. Ainsi, il est important pour l'enseignant d'abandonner sa vision contemporaine des phénomènes historiques pour rétablir les actions des grands personnages dans leur contexte respectif. La qualité de la séquence envisagée n'aura de sens qu'à ce prix, et l'image du personnage historique n'aura de valeur que mise en relief avec le contexte de l'époque.

Mais, l'anachronisme n'est pas le seul danger lors de l'étude d'un personnage historique dans une séquence. Un autre danger du même ordre provient de clichés et images persistants qui peuvent clairement parasiter l'enseignement concernant un personnage historique.

2) Idées reçues et clichés persistants:

De la même manière que le danger anachronique, l'enseignant doit se prémunir des idées et clichés véhiculés sur un personnage. L'histoire est ainsi truffée d'images toutes faites, surtout concernant l'action des personnages, donnant souvent l'image du "gentil" et du "méchant". Ces clichés viennent la plupart du temps de représentations sociales erronées provenant du fait que l'on retient une action symbolique, qui n'est en réalité pas représentative de l'action de celui-ci. Ainsi, l'un aura une image de souverain tolérant alors qu'un autre sera représenté comme un tyran selon une action ponctuelle entreprise ou un bilan global de son action. La réalité historique est souvent bien plus complexe que ces simplifications. L'exemple le plus parlant sur ce sujet est l'image conservée d'Henri IV, à la fois par une majorité d'enseignant mais aussi par beaucoup de français. Le retour à la paix initié par Henri IV fait ainsi paraître l'image d'un souverain aimé de ses sujets et respecté en son royaume. À première vue, en effet, cette image peut paraître plausible. Or, c'est oublier là la haine de certains ligueurs envers Henri IV. N'a-t-il d'ailleurs pas été assassiné en raison de ces haines persistantes malgré sa conversion au christianisme? Ce roi ne fut donc pas si populaire malgré l'image que l'on peut en conserver. De la même manière, l'édit de Nantes donne l'image d'un roi Henri tolérant et respectueux des différences religieuses. Or, c'est oublier que l'édit de Nantes n'admet qu'un droit précaire de survie pour les protestants dans les "places de sûreté", la notion de tolérance n'existant d'ailleurs pas à cette époque. Encore ici, l'image de l'édit de Nantes comme "Édit de tolérance", pas forcément complètement fausse, tronque cependant une vérité historique qui modifie considérablement l'image du roi Henri IV. Or, l'enseignant se doit de mettre en lumière ces subtilités, ou au moins de les mentionner au cours de sa séquence. Le risque de reprise de représentations sociales répandues est ainsi bien présent, se gardant de toute interprétation, l'enseignant se doit d'être rigoureux concernant les actions du personnage, sous peine d'en donner une image vite caricaturale.

Cependant, la reprise de clichés n'est qu'un aspect des multiples précautions à prendre lors de l'étude d'un personnage. Avec la remise en contexte et la prise de distance quant aux clichés historiques, il convient de prendre garde aux sources par lesquelles le personnage est connu.

3) Un rapport compliqué aux sources:

S'il est bien un danger dans l'usage de la biographie en tant que source, c'est bien celui de la subjectivité et celui de faire fi des réalités historiques embarrassantes pour les personnages en question. Il est ainsi conseillé de rester prudent quant aux sources consultées dans le cadre de l'étude du personnage. L'histoire antique, par son manque de sources et l'exploitation de sources incomplètes ou pas forcément fiables, regorge d'exemples où la prudence est de mise concernant le rapport aux sources. Ainsi, si l'on prend l'exemple de la *Guerre des Gaules* de César, celui-ci apparaît comme un chef de guerre talentueux, valorisant les exploits de ses adversaires pour se donner une image de génie militaire. Ainsi, César se donne le beau rôle, ce qui cache sans doute une vérité historique bien plus complexe et plus dérangeante pour l'image du personnage historique. De la même manière, c'est le personnage de Vercingétorix qui pose problème. Principalement connu par moins d'une dizaine de sources antiques, dont certaines tardives et qui se copient les unes sur les autres, il est impossible d'affirmer avec certitude que l'image donnée par le personnage est conforme à la réalité historique de cette époque, d'autant plus que l'une des sources principales pour la connaissance de ce personnage se trouve être les écrits de Jules César lui-même. En vérité, il est possible de dire que l'on ne sait que très peu de choses de la vie de Vercingétorix, mais aussi du personnage en lui-même, si ce n'est les quelques sources antiques. Et ce ne sont pas les écrits glorifiants du XIX^{ème} siècle qui peuvent éclairer l'enseignant à ce sujet. Ainsi, le cœur du sujet est de savoir comment respecter cette vérité historique dans les séquences sur des personnages dont on ne connaît que très peu de choses. Il semble prudent de s'en remettre aux travaux des historiens les plus reconnus sur les sujets les plus épineux. De la même manière, il ne semble pas condamnable d'évoquer ces manques de connaissance sur certains sujets auprès des élèves afin, également, de donner l'image d'une histoire en mouvement. Ainsi, il semble prudent de s'abstenir d'énoncer certaines vérités non vérifiées par les sources ou de baser le travail sur une source principale. Le croisement des sources et le recours aux ouvrages de spécialistes permettront de préciser l'étude de ces personnages problématiques pour l'enseignant.

Ainsi, l'étude des personnages historiques n'est pas sans risque pour

l'enseignant, bien au contraire. L'enseignant non-spécialiste prendra donc garde à conserver une certaine rigueur dans la conception de ses séquences pour ne pas donner d'image tronquée du personnage historique en question. La qualité de la séquence dépendra ainsi de la maîtrise de ces trois problématiques : remise en contexte de l'action du personnage, prise de distance par rapport aux images sur celui-ci et recours à des sources expertes. L'étude cohérente et fondée d'un personnage historique semble être à ce prix.

II) Analyse des questionnaires et avis du personnel enseignant:

1) Le questionnaire (cf Annexe n°8):

Afin de faire le lien avec le monde professionnel de l'école, un questionnaire a pu être distribué aux enseignants disponibles pour y répondre. N'ayant eu que peu de retours de la part des enseignants titulaires, il a également fallu interroger les futurs enseignants afin d'obtenir un maximum de réponses pour crédibiliser cette étude.

La conception de ce questionnaire a suivi une logique précise répondant à des besoins ciblés pour mener à bien ce mémoire. Il convient ici d'en éclairer la conception et d'expliquer les choix des questions et de la structure de ce questionnaire.

A travers les programmes, les enseignants ont d'abord été interrogés sur leur ressenti personnel sur le personnage historique. Ainsi, la question de savoir si le nombre de personnage est aujourd'hui trop nombreux ou pas dans les programmes me permettait d'avoir un premier aperçu de la considération portée par les enseignants à l'étude des personnages. De la même manière, plusieurs questions ont permis de mettre en lumière le rapport personnel des enseignants au personnage historique. Ainsi, la relation de l'enseignant à la biographie illustre le rapport de l'étude individuel aux pratiques de classe.

Mais, la priorité était de cibler la pratique professionnelle des enseignants. C'est pourquoi ce questionnaire est en réalité centré sur la pratique de classe et la mise en place de programmations sur le personnage historique. Les sources, la manière d'étudier un personnage ainsi que l'expérience des enseignants ont ainsi été des éléments déterminants dans l'élaboration de ce questionnaire. L'objectif principal était donc ici de sortir de la théorie des apprentissages pour envisager la pratique de terrain et réfléchir à la

considération des enseignants au personnage. Et sur ces différents points, les résultats se révèlent relativement catégoriques.

2) Le point de vue des enseignants:

Afin de répondre à ce questionnaire, ce sont trois enseignantes titulaires ainsi que six étudiants qui ont accepté de faire partie de cette étude. Le résultat de celle-ci reste assez frappant, tant les avis des enseignants et futurs enseignants concernant le personnage historique sont unanimes. Afin de faciliter l'analyse des résultats, une sélection des réponses sera effectuée et chaque question ne sera pas traitée individuellement.

Le premier enseignement qu'il est possible de tirer de ces questionnaires est d'abord l'unanimité avec laquelle les enseignants soulignent l'importance du personnage historique. Ainsi, dans la troisième question, tous les enseignants soulignent l'importance de l'étude des personnages historiques à l'école primaire. Ainsi, il semble impossible pour les professionnels de supprimer l'étude des personnages historiques à l'école. Ce premier constat nous permet de mesurer le retour de la question individuelle dans la pratique de l'histoire à l'école primaire. En revanche, la question de l'utilisation du personnage historique dans les programmations ne semble pas tranchée dans le monde enseignant et révèle des diversités de pratique. Ainsi, sur les neuf questionnaires, trois placent le personnage au centre de la séquence tandis que quatre réponses soulignent l'importance de s'adapter sous la forme de réponses telles que « *cela dépend du sujet étudié* ».

Le second enseignement de ce questionnaire concerne la question des sources. Cette question rassemble également ici certains enseignants choisissant le même type de sources au moment d'étudier un personnage historique. Ainsi, sur les neuf questionnaires, ce sont six réponses qui soulignent l'importance « *des images et des illustrations telles que des peintures* ». La représentation du personnage semble donc importante pour les enseignants, sans doute dans le but de permettre de concrétiser le savoir et l'aspect du personnage en question. En revanche, la question de l'usage de la biographie n'est pas tranchée et dépend beaucoup de la liberté pédagogique laissée aux enseignants. Ainsi, sur l'ensemble de l'étude, trois personnes privilégient l'autobiographie pendant que quatre autres privilégient la biographie intégrale, le reste n'ayant pas répondu à la question. Le rapport aux sources apparaît donc contrasté et c'est selon l'avis de

l'enseignant que semble tranchée cette question qui ne fait pas consensus.

Enfin, le dernier enseignement concerne l'importance du personnage historique dans l'apprentissage pour les enfants. Ainsi, pour sept enseignants ou futurs enseignants sur neuf, il est préconisé d'établir un référent où figure le personnage historique. De la même manière, la présence du personnage historique dans l'enseignement fait l'unanimité avec neuf réponses positives.

Le bilan global de cette étude en milieu professionnel revêt donc des aspects différents mais un constat s'impose clairement: l'importance du personnage historique dans l'apprentissage est réaffirmée par les enseignants. Que ce soit au sein de la séquence, dans le référent ou pour les besoins de l'enfant, le personnage semble être un moyen de structurer l'apprentissage. Même si le rapport aux sources se révèle assez contrasté selon les enseignants, il semble clair que l'usage de la biographie mais aussi de l'autobiographie n'est pas exclu, même si celui-ci présente des risques certains.

Clairement, c'est donc la place du personnage dans l'enseignement qui est renforcée dans cette étude. Soulignant l'importance de celui-ci dans divers aspects de l'apprentissage ainsi que les diverses fonctions que peut occuper le personnage, les enseignants permettent de saisir les enjeux mais aussi l'opinion générale du monde professionnel. L'histoire ne semble donc plus se faire sans personnage ce qui pose donc au premier plan la question de la structuration de l'apprentissage autour du personnage historique dans le cadre d'une séquence.

III) Une séquence envisagée: Louis XIV et l'absolutisme de droit divin:

1) Choix envisagés et sources choisies:

Indispensable dans le cadre de ce mémoire, la mise en place d'une séquence d'enseignement semble indispensable afin de visualiser clairement les propos théoriques énoncés ci-dessus. Ainsi, c'est Louis XIV qui a été choisi afin d'illustrer l'étude d'un personnage historique, dans une séquence de niveau cycle 3 CM1.

En cohérence avec les possibilités d'utilisation du personnage historique dans le cadre d'une programmation, il m'a semblé opportun de relier l'action de ce

personnage à des notions clés. Ici, le personnage est clairement un appui dans l'apprentissage avec, comme objectif, l'assimilation par l'élève de concepts définis plus loin dans cette étude. Le choix de Louis XIV s'est alors révélé relativement logique. En effet, il semble crédible de considérer l'étude de l'action du souverain en corrélation avec l'absolutisme de droit divin, celui-ci étant le personnage historique le plus emblématique de ce type de pratique du pouvoir. Cependant, la question ne fut pas de connaître toute la vie de Louis XIV. Cette question fait l'objet de pré-requis. Mais, en relation avec cette action, l'objectif est bien ici de mettre en lumière le type de pouvoir détenu par Louis XIV, sa pratique, sa légitimité, afin que les élèves assimilent ces notions clés d'absolutisme de droit divin.

Concernant les sources, il a également fallu se montrer vigilant sur les difficultés énoncées ci-dessus, dans un souci de cohérence. Ainsi, sur la question des textes, il semble important d'illustrer les concepts en jeu par des écrits les définissant clairement, en évitant au maximum prise de position et analyse partielle. Le but est ici d'épargner aux élèves les confusions sur la maîtrise des concepts en jeu. Il a fallu également illustrer les principales caractéristiques de cet absolutisme de droit divin: symbolique du sacre, pouvoir de Dieu et pratique solitaire de celui-ci ont été les cibles de cet apprentissage pour l'assimilation de ces concepts. Ainsi, le sacre et la pratique du pouvoir ont, dans les supports de la séquence, fait l'objet d'illustrations iconographiques et schématiques afin de favoriser la concrétisation de concepts restant abstraits pour l'enfant. L'accès par les élèves à l'abstraction est ici un point capital sur lequel l'enseignant se doit d'être très vigilant.

Enfin, les questionnements figurant dans les différents travaux des élèves ont également été réfléchis afin de s'assurer de la maîtrise des notions de base, mais également de mettre en œuvre des capacités d'analyse de documents, de prélèvement d'informations et de synthèse de ces informations. Des compétences qu'il s'agit maintenant de définir.

2) Compétences, savoir-faire et connaissances en jeu:

Si la préparation de la séquence et le choix des supports ont fait l'objet d'une analyse approfondie durant la mise en place de la séquence d'enseignement, les

connaissances et compétences mises en jeu ont également été d'une grande importance. Ici, et respectant le cadre institutionnel de l'enseignement primaire, l'enjeu principal a été de respecter le schéma *Lire, Dire, Écrire* tout en visant les objectifs d'assimilation et de compréhension des concepts.

Afin de mener à bien l'apprentissage, il est important de définir les concepts mis en jeu: ainsi, les concepts de roi, pouvoir absolu, droit divin, sacre, absolutisme et pouvoir seront mis en jeu dans l'apprentissage. De ce fait, le personnage est un exemple illustratif de ces concepts par la pratique de son pouvoir. L'évaluation finale aura alors pour rôle de vérifier la compréhension de ces notions et la capacité de l'élève de les expliquer en des termes brefs et les plus simples possibles. Pour appuyer la maîtrise de ces concepts, des savoirs concrets sont ainsi mis en œuvre dans la séquence: l'interprétation des symboles du pouvoir royal sera capitale dans la maîtrise des notions. Pour illustrer ces symboles, le passage par l'illustration de Rigaud permettra aux élèves de passer par une concrétisation de la symbolique des pouvoirs du roi. La question du sacre du roi est également un savoir visé dans le cadre de cette séquence. Permettant de renforcer les notions symboliques du pouvoir royal, elle pourra également concrétiser la notion de légitimité du souverain par l'illustration et la mise en scène du sacre.

Les compétences spécifiques sont également mises en œuvre dans le cadre de cette séquence. Ainsi, en ce qui concerne l'expression des élèves, seront mises en valeur des compétences de participation au travail collectif, puis d'expression orale et langagière afin de faire part du résultat de leurs recherches. Des compétences de lecture tiennent également une importance primordiale afin de permettre à l'élève de s'approprier des documents historiques et de les comprendre. Ainsi, il sera amené à comprendre et analyser ces documents, et dégager des informations afin de les réinvestir dans la mise en commun. Enfin, les compétences d'écriture sont également mises en pratique par le prélèvement et la synthèse des informations recueillies dans les documents historiques, la retranscription de ces mêmes informations au sein du référent ainsi que la formulation des réponses aux questions posées dans l'étude du dossier documentaire.

Ce sont donc des objectifs à la fois conceptuels, notionnels et disciplinaires qui seront visés dans le cadre de cet apprentissage. Par la concrétisation de notions abstraites pour un élève de Cycle 3, l'objectif final sera donc l'assimilation et la compréhension des concepts mis en jeu à travers le personnage de Louis XIV. Un

personnage à la fois au centre de l'apprentissage mais qui sert finalement d'appui à celui-ci. Voyons donc maintenant la mise en œuvre de ces objectifs à travers la séquence.

3) Mise en œuvre de la séquence d'apprentissage:

La mise en œuvre de la séquence est ici divisée en cinq phases principales correspondant chacune à un objectif spécifique guidant la séance d'apprentissage.

La première phase de cette programmation permettra à l'enseignant de vérifier les connaissances des élèves concernant des concepts simples intervenant dans les apprentissages précédents. C'est dans cet objectif que l'évaluation diagnostique a été rédigée (cf Annexe n°9). Ainsi, il a été important d'inclure au sein de cette évaluation des concepts très simples sans lesquels l'apprentissage futur n'aurait pas de sens. Des groupes de besoin pourront être constitués suite à ce premier travail. Cette première phase requiert une grande importance également par l'étude du tableau de Hyacinthe Rigaud (cf Annexe n°10). Représentative d'un pouvoir royal majestueux et usant de la symbolique, l'utilisation de cette illustration permettra d'aborder une première fois les pouvoirs de Louis XIV et leur représentation. La confrontation avec une autre illustration plus réaliste de Louis XIV permettrait également aux élèves d'aiguiser leur esprit critique et de découvrir le véritable aspect du souverain, largement revisité par Rigaud.

La seconde phase de la séquence fera l'objet de l'analyse d'un dossier documentaire (cf Annexe n°11) afin de mettre les élèves en situation de recherche. Il s'agira ici d'effectuer un travail de groupe autour des trois concepts de base étudiés durant la séquence: le pouvoir et sa pratique par Louis XIV (absolutisme), le sacre, ainsi que le pouvoir de droit divin. Cette recherche permettra aux élèves de prendre leurs premiers repères et de se familiariser une première fois avec ces notions. Un questionnaire (cf Annexe n°12) aidera également aux élèves dans la retranscription des informations prélevées dans le dossier documentaire. L'enseignant pourra éventuellement présenter un seul ou deux documents pour les élèves les moins à l'aise. Ici, c'est l'élève qui crée son savoir et est en véritable position d'historien.

La troisième phase de la séquence sera également déterminante dans le cadre de la formalisation du savoir acquis et récolté au cours de la phase précédente. Il s'agira ici de mettre en commun les connaissances acquises par les élèves dans le cadre du

travail du dossier documentaire. C'est bien à une deuxième familiarisation avec les concepts clés à laquelle sont confrontés les élèves. L'enseignant aura d'ailleurs une importance capitale dans le cadre de cette phase de travail. Il lui appartiendra ainsi d'explicitier clairement à la fois la signification de termes inconnus contenus dans les textes, mais aussi de mettre en place une revue dialoguée avec le groupe classe de la signification des illustrations du dossier. En prenant l'exemple du sacre, il sera important que l'enseignant prenne le temps de poser des questions aux élèves sur le lieu du sacre, sa signification et d'en expliquer la symbolique. Les réponses mises en commun pourront ainsi constituer une définition des concepts clés de l'apprentissage. Cette troisième phase vise donc l'appropriation par les élèves des notions de sacre, de droit divin et de monarchie absolue qui seront revues lors de la quatrième phase.

La quatrième phase de cette séquence d'apprentissage sera destinée à la formalisation du nouveau savoir acquis par les élèves. Après s'être appropriés le savoir et les concepts de base de l'apprentissage, une trace écrite pourra être proposée aux élèves sous la forme suivante:

« Louis XIV fut le roi de France de 1661 à 1715. Il a mis en place une nouvelle manière de gouverner son royaume. Il décide de tout et prend les décisions seul, sans en parler à ses ministres. Jamais les rois de France n'ont eu autant de pouvoir que Louis XIV: c'est l'absolutisme.

Le roi détient son pouvoir de Dieu, pendant la cérémonie du sacre, l'Église fait du Roi le représentant de Dieu sur la Terre. Un royaume où le roi est désigné par Dieu est « une monarchie de droit divin. »

Le régime de Louis XIV s'appelle donc la monarchie absolue de droit divin ».

Un référent pourra être constitué sous deux formes, à la convenance de l'enseignant: soit sous la forme de la fiche d'identité de Louis XIV (cf Annexe n°13) , soit sous la forme d'un panneau contenant les concepts clés de la séquence et incluant des éléments biographiques de Louis XIV avec un code couleur (cf Annexe n°14). Cette quatrième phase permet donc aux enfants de formaliser leurs nouvelles connaissances mais aussi de se les réapproprier pour les enfants les moins à l'aise.

La cinquième phase est une phase d'évaluation des connaissances des élèves sur les concepts clés mis en œuvre lors de la séquence. Sous la forme d'un questionnaire (cf

Annexe n°15), l'enseignant vérifiera l'assimilation par les élèves des concepts faisant l'objet de l'apprentissage (cf Annexe). Selon le niveau de la classe en question, un retour interrogatif sur le tableau de Rigaud pour définir les différents symboles de la monarchie pourra être envisagé. Selon les résultats de cette évaluation, des renforcements sur ce thème pourront être mis en place par l'enseignant.

Cette séquence donne donc une véritable place au personnage historique au sein de l'apprentissage. A la fois support et base du travail, le personnage historique permet dans cet exemple d'illustrer les concepts en jeu par le lien presque indissociable effectué entre les notions d'une part et le personnage de l'autre. Cette séquence est donc un des nombreux exemples exposés précédemment de l'usage du personnage historique dans les séquences d'apprentissage.

Conclusion:

Le personnage historique tient donc une grande importance dans l'enseignement contemporain de l'histoire à l'école primaire. Par sa fonction dans les programmations, par son importance pour l'enfant et la place qu'il occupe dans les référents, les avis des professionnels sont assez unanimes et démontrent bien qu'aujourd'hui, il semble très difficile voire impossible d'enseigner l'histoire à l'école primaire sans la présence d'une histoire politique. Des points de vue qui mettent également en doute les représentations éveillistes des années 1960. Loin de gêner l'élève dans son apprentissage, la pratique de classe des enseignants et futurs enseignants consolident l'idée selon laquelle le personnage semble permettre à l'élève de se repérer dans son apprentissage. Sa présence dans de nombreux référents confirme cette idée. Cependant, il est clair que cette pratique et que l'utilisation du personnage n'est pas sans danger pour l'enseignant. En tant que relais entre le savoir et les élèves, l'enseignant a alors un rôle fondamental pour éviter tout anachronisme ou jugement de valeur dans son apprentissage et pour être au plus près de la vérité historique. Cependant, ces précautions ne semblent pas effrayer les professionnels qui paraissent être à l'aise avec l'étude d'un personnage historique.

Incontestablement, le personnage historique apparaît donc comme un sujet d'étude incontournable, largement utilisé par les enseignants. Globalement, tout indique que le personnage connaît un retour en grâce dans les écoles françaises. Cette idée, renforcée par les programmes de 2008, fait aujourd'hui de ce personnage un sujet d'étude central en histoire, sans lequel il serait impossible de structurer l'apprentissage. Dans les référents, les manuels, les séquences d'enseignement, le personnage historique occupe donc aujourd'hui une place de choix dans le monde de l'éducation, une place qu'il conservera sans doute encore longtemps.

Conclusion de l'étude:

Si la prise en compte du personnage historique dans les programmations semble aujourd'hui faire consensus, force est de constater qu'il n'en a pas toujours été ainsi, loin de là. Il est d'ailleurs remarquable de constater la quantité de paramètres influençant le rapport des historiens au personnage historique. Comme le montre le premier chapitre de cette étude, les écoles historiques successives ont clairement façonné des images différentes données du personnage. A la fois héros et oublié de l'histoire, la place du personnage est un débat qui, s'il est aujourd'hui presque tranché, a stimulé les questionnements des historiens du XX^{ème} siècle. L'école primaire ne fut pas en reste de ces débats, puisque l'influence des écoles historiques et des penseurs a contribué, par leur production, à développer des pédagogies adaptées à l'idéologie du moment, pédagogies construisant les modes d'apprentissage. Il serait ainsi impossible de ne pas évoquer les Annales sans parler des influences de Braudel sur les programmes par exemple. Indirectement, c'est donc un rapport constant qui s'établit entre les historiens et les méthodes d'enseignement proposées aux élèves. Le personnage a donc souvent été, sous l'influence des uns et des autres, malmené ou considéré avec importance, selon le contexte historiographique du moment. Il est d'ailleurs assez paradoxal de remarquer la disparition de la prise en compte du personnage historique à un moment donné sous l'influence d'autres grands personnages tels que Braudel. La place du personnage historique a donc largement changé au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles et se sont bien les programmes qui s'en sont fait l'écho.

Des programmes qui ont en effet largement relayé les modifications de la prise en compte du personnage historique. Parfois simplement inexistant, parfois omniprésent, l'étude des programmes a permis de révéler un mouvement global de retour progressif de l'histoire politique à l'école primaire, incluant une prise en compte générale de l'individu au sein de celle-ci. Il est d'ailleurs important de souligner le rôle d'historiens tels que Leroy-Ladurie ou Alain Decaux qui ont grandement recentré le débat historiographique sur la prise en compte de l'histoire politique et du personnage. Reste que si les nouvelles pédagogies de l'éveil ont fait disparaître l'objet d'étude individuel pour insister sur les savoir-faire de l'élève, elles ont également eu pour effet de poser clairement le problème de la place du personnage dans l'histoire.

Le rôle du personnage historique est aujourd'hui considéré par la plupart des historiens comme par la plupart des acteurs du système éducatif. La prise en compte des avis des enseignants et futurs enseignants au sein de cette étude permet de mettre en valeur à la fois la position du personnage historique au sein d'une programmation mais également dans l'histoire d'une manière plus globale. Il semble ainsi aujourd'hui inconcevable de mettre sur pied une programmation de cycle en éludant l'étude des principaux personnages historiques. Les programmes se font d'ailleurs l'écho de ce phénomène puisque les dernières Instructions Officielles placent le personnage historique au premier plan de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

Cette importance semble d'ailleurs à mettre en lien avec les différents rôles que le personnage historique peut jouer au sein d'un enseignement. outil pour l'enseignant, repère dans la construction de la temporalité pour l'élève, appui dans la construction de concepts, le personnage historique apparaît comme un objet d'étude à multiples facettes pour l'enseignant. Des fonctions qui le rendent aujourd'hui indispensable et reconnu. Un personnage indispensable mais dont l'emploi demande des précautions bien particulières. Les risques semblent en effet nombreux pour l'enseignant, du point de vue des sources employées comme de la méthode mise en œuvre. La tentation de mise en récit, de prise de position et de jugement de valeur se doit de renforcer l'enseignant dans une position définie d'impartialité et de relais entre le savoir historique et les élèves. C'est sans doute cette pluralité de fonctions occupées par le personnage qui lui donne cette singularité et cette popularité auprès des enseignants. Il apparaît ainsi comme un objet d'étude polyvalent et ouvrant la voie à d'autres thématiques plus large que la simple étude de l'action de l'individu. Une popularité grandissante qui correspond d'ailleurs très bien au renouveau de l'histoire politique dès le milieu des années 1980.

Enfin, si le personnage semble si populaire aujourd'hui, c'est qu'il recentre la science historique dans des perspectives générales ayant pour questionnement ultime de savoir si ce sont les personnages ou les structures qui font l'histoire, la même histoire qui sera enseignée dans les écoles. Au terme de cette étude, il apparaît que l'influence du personnage historique dans l'histoire reste considérable. Même si les contextes dans lesquels évoluent ces personnages revêtent une grande importance, les actions des grands

personnages de l'histoire de France ont incontestablement façonné les grands événements fondateurs de la nation. Clairement, la construction d'une culture commune par l'enseignement de l'histoire semble passer indubitablement par l'étude de cas individuels dans des contextes particuliers. Quelle meilleure institution pour contribuer à la construction de cette culture commune que l'école de la République fondée par Jules Ferry, autre grand personnage de l'histoire de France...

Bibliographie

I) Ouvrages de référence:

DUBY G. (dir), *Grand Atlas historique*, Paris, Larousse, 2006.

BURGUIÈRE André (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF, 1986.

VALLAUD D, *Dictionnaire historique*, Fayard, 1995.

II) Ouvrages concernant les écoles historiques :

DOSSE F., DELACROIX C., GARCIA P., *Courants historiques en France, XIXème et XXème siècles*, Paris, Armand Collin, Collection U, 2005.

BOURDE G., MARTIN H., *Les écoles historiques*, Paris Seuil, 1983.

CITRON S., *Le mythe National: l'Histoire de France revisitée*, Paris, les Editions de l'Atelier, 2008.

III) Ouvrages concernant l'apprentissage de l'histoire à l'école primaire:

HOMMET S., JANNEAU R., *Quelle histoire enseigner à l'école primaire?*, Paris, Hachette, 2009.

LOISON M. (coll), *Préparer à l'histoire au cycle 2*, Lille, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2003.

FONTAINE F., LAMBIN C., VERLON B., *40 séquences d'histoire au CMI*, Paris, Retz, 2011.

DALONGEVILLE A., *Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*, Paris, Hachette éducation, 1995.

IV) Manuels scolaires:

LAMBIN J.M., *Les dossiers Hachette Histoire cycle 3*, Paris, Hachette, 2006.

Histoire, Collection Gulliver, Cycle 3 , Nathan, 1997.

Histoire au cycle 3, Collection Magellan, Hatier , 2006.

Histoire au cycle 3, Magnard, 2004.

V) Programmes scolaires:

- *Journal Officiel du 2 Août 1882*

- *Instructions Officielles du 20 Juin 1923*

- *Arrêté du 18 juillet 1980*

- *Arrêté du 15 mai 1985*

- *Bulletin Officiel du 14 février 2002*

- *Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.*

VI) Sites Internet:

www.Scribd.com

<http://www.samuelhuet.com/paid/42-textes-semi-officiels/915-g-belbenoit-pedagogie-de-leveil.html>

www.ancrehistoire.fr

Annexes

Annexe n°1 : Extrait des programmes officiels: 1882

(...) 4° Histoire

Cours élémentaire:

Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale, jusqu'au commencement de la guerre de Cent ans. Cours moyen
Cours élémentaire d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent ans.

Exemple de répartition trimestrielle.

1er trimestre : de 1328 à 1610

2e trimestre : de 1610 à 1789

3e trimestre : de 1789 à nos jours

4e trimestre : révision Cours supérieur

Notions très élémentaires d'histoire générale : pour l'antiquité, l'Égypte, les Juifs, la Grèce, Rome ; pour le moyen âge et les temps modernes, grands événements étudiés surtout dans leurs rapports avec l'histoire de France.

Révision méthodique de l'histoire de France ; étude plus approfondie de la période moderne.

Source: Journal Officiel du 2 Août 1882.

Annexe 2 : Extrait des programmes officiels : 1923

"Cours élémentaire: 7 à 9 ans:

(...) V. - HISTOIRE:

Principaux faits et principales dates de l'histoire de France jusqu'à 1610. - La Gaule. Les invasions. Le Moyen Âge. Formation de l'unité française Les grandes découvertes. La Renaissance. La Réforme.(...)

Cours moyen: 9 à 11 ans :

(...) V. - HISTOIRE:

Principaux faits et principales dates de l'histoire de France de 1610 à nos jours. - La Monarchie absolue. La fin de l'ancien régime. La Révolution. Le Consulat et l'Empire. La Restauration. La Monarchie constitutionnelle. La II^e République. Le Second Empire. La III^e République. La guerre de 1914-1918. (...)

Cours supérieur: 11 à 13 ans:

(...) V. - HISTOIRE:

Notions très sommaires sur l'antiquité (l'Égypte, les Juifs, la Grèce, Rome). - Les grandes questions de l'histoire de France dans leurs rapports avec l'histoire générale. (...)"

Source: Instructions Officielles 20 Juin 1923

Annexe n°3: Extrait des programmes officiels: 1985

" (...) *Cours élémentaire*

Histoire

- Première étude de la société française d'aujourd'hui et du passé récent (vie matérielle et économique ; vie politique et culturelle ; croyances).
- Présentation d'états anciens, d'événements, de personnages et de groupes sociaux de la société française à différentes époques significatives de son histoire, situées les unes par rapport aux autres (préhistoire, époques gallo-romaine, médiévale, moderne, contemporaine).
- Repérage des grandes époques historiques sur une frise chronologique

Cours moyen

Histoire

Étude, répartie sur deux ans, des grandes périodes de l'histoire nationale, dans l'ordre chronologique avec de brefs raccords, et situées dans l'évolution européenne et mondiale.

- Les temps préhistoriques

Les acquisitions décisives de l'homme et des communautés.

- Les origines de la France

Celtes, Romains, Germains (échanges, conflits, fusions).

- La société médiévale

* La féodalité (seigneurs et paysans, villes et campagnes).

* L'art et la culture (rôle de l'Église et de la religion).

* La monarchie et la formation de l'État (de Philippe Auguste à Louis XI).

- Les changements du monde moderne (XVI^e-XVIII^e siècles)

* Les grandes découvertes et l'ouverture de nouveaux mondes.

* Les problèmes religieux (la Réforme, les guerres de Religion).

* Les rois de France et l'évolution de leurs pouvoirs.

* Les mouvements intellectuels et artistiques (Renaissance, Classicisme, Lumières).

* Le développement des sciences et des techniques.

- La France révolutionnaire et l'Europe napoléonienne

* Les événements et les principes de 1789.

* Les grandes phases de la Révolution et l'avènement de la République.

* La France et l'Europe au temps de Napoléon.

- La France au XIX^e siècle (1815-1914)

* La révolution industrielle (transformations techniques, économiques, démographiques, sociales).

* L'affermissement de la République et les progrès de la démocratie : le suffrage universel, les lois laïques,

l'enseignement (garçons et filles).

* La France, grande puissance colonisatrice et mondiale.

- La France au XX^e siècle

* La Première Guerre mondiale et ses conséquences. La Seconde Guerre mondiale (occupation et libération

de la France ; la Résistance).

* De 1945 à nos jours (la IV^e et la V^e République) : les conquêtes de la Libération ; la reconstruction ;

la décolonisation ; l'édification européenne ; les transformations économiques et sociales ; la France,

grande puissance technologique et culturelle.(...)"

Source: Arrêté du 15 mai 1985

Annexe n°4: Extrait des programmes officiels: 1980

"(...)Histoire-géographie

Objectifs:

- Les objectifs généraux* des activités d'éveil en histoire-géographie visent à permettre à l'élève :
- de mieux se situer dans l'espace et dans le temps ;
 - d'ordonner la masse des informations dont il dispose et dont il disposera, et de développer son esprit critique à leur égard ;
 - de mieux comprendre la société dans laquelle il vit et la place qu'elle occupe dans le monde et dans l'histoire. (...)

3.2.1. - En histoire.

3.2.1.1. - *La succession des grandes périodes de l'histoire de France* énumérées ci-dessous sera connue à la fin du cycle moyen. Elle se dégagera des diverses activités qui auront été pratiquées durant l'ensemble de la scolarité primaire :

- la Préhistoire,
- la Gaule préromaine et gallo-romaine,
- le Haut Moyen Age, la féodalité,
- l'essor des XIIe et XIIIe siècles,
- la fin du Moyen Age et la Renaissance,
- l'Ancien Régime,
- la Révolution et l'Empire,
- les transformations du XIXe siècle,
- les deux guerres mondiales,
- la période actuelle (depuis 1945).

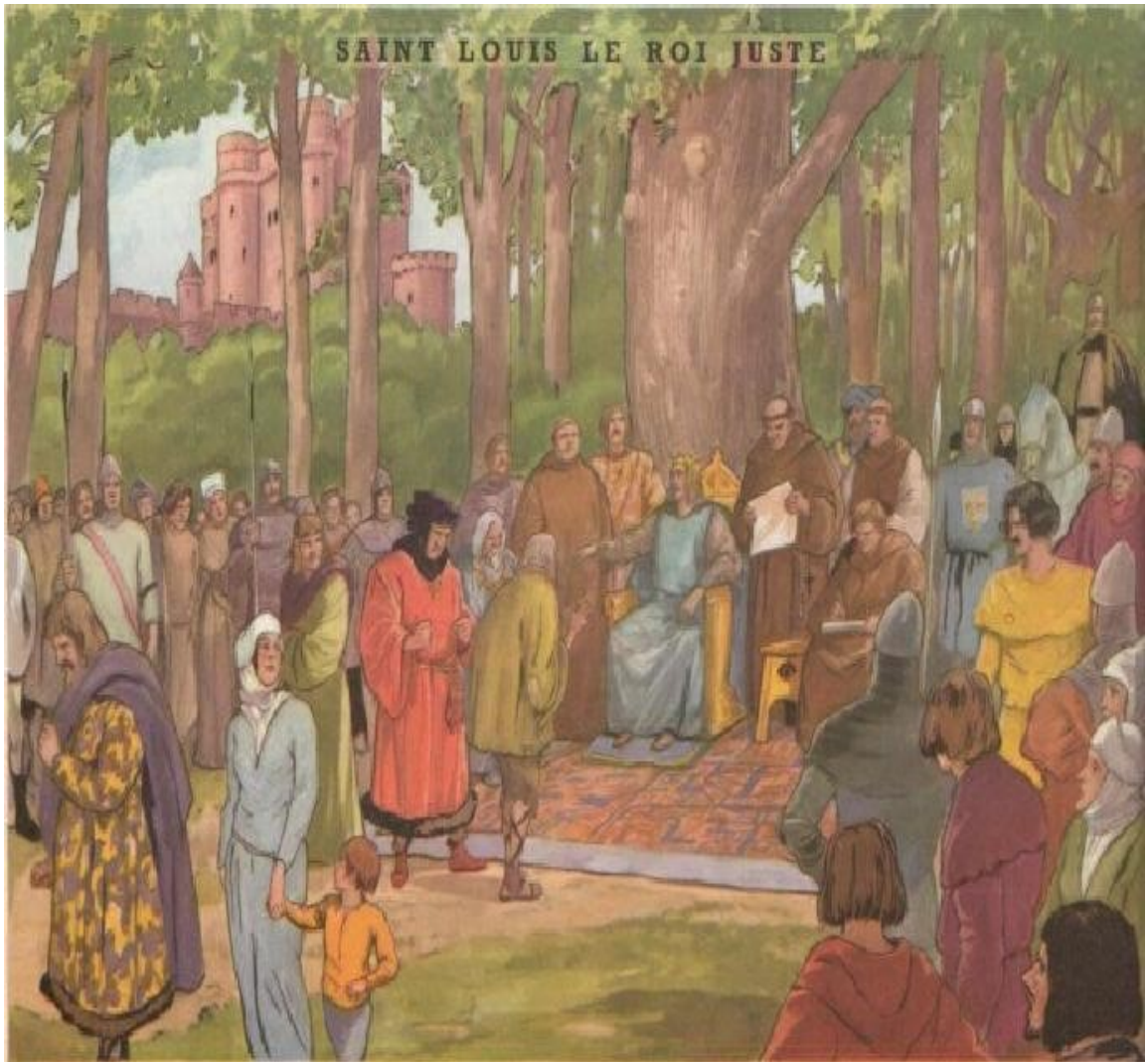
3.2.1.2. - Une s'agit pas d'entrer dans la connaissance détaillée de chacune de ces grandes périodes, étudiée en elle-même, mais de les situer sur la trame chronologique progressivement charpentée par des faits et des dates, et de les mettre en relation. Chacune des grandes périodes sera caractérisée par les quelques faits dominants, dates, événements, personnages, dont l'importance est reconnue dans le tissu de l'histoire nationale. On s'attachera aux aspects de la vie en société et de la civilisation.

3.2.1.3. - Des exemples de thèmes à étudier permettant d'aborder chacune de ces grandes périodes sont donnés ci-dessous à titre indicatif :

- Préhistoire : une station préhistorique ; la conquête des outils ; la révolution néolithique ;
- la Gaule : un peuple gaulois ; épisodes de la conquête romaine ; la vie en Gaule à l'époque romaine ; ...
- le Haut Moyen Age : les grandes invasions ; les débuts de la France (seigneurie, comté, royaume) ; seigneurs, clercs et paysans ; ...
- l'essor des XIIe et XIIIe siècles : cathédrales et abbayes ; les innovations techniques (moulins, transports, défrichements) ; les villes et la vie urbaine ; ...
- la fin du Moyen Age et la Renaissance : la France pendant la guerre de 100 ans ; les grandes découvertes ; qu'est-ce que la Renaissance ? ...
- l'Ancien Régime : la monarchie absolue (Richelieu et Louis XIV) ; l'activité économique au XVIIIe siècle ; la vie dans une province française aux XVIIe et XVIIIe siècles ; ...
- la Révolution et l'Empire : pourquoi la Révolution française ? Un homme de cette époque (un conventionnel, un soldat, un commerçant ou un écrivain) ; l'oeuvre de la Révolution et de l'Empire ; ...
- le XIXe siècle : "la révolution industrielle" ; la "révolution des transports" ; les transformations politiques ; l'école en France ;
- le XXe siècle : les guerres mondiales et leurs conséquences ; la vie en France sous l'occupation ; la Résistance ; ...
- la période actuelle : l'évolution de la société française depuis 1945, les progrès techniques ; les principales forces dans le monde ; ... (...)"

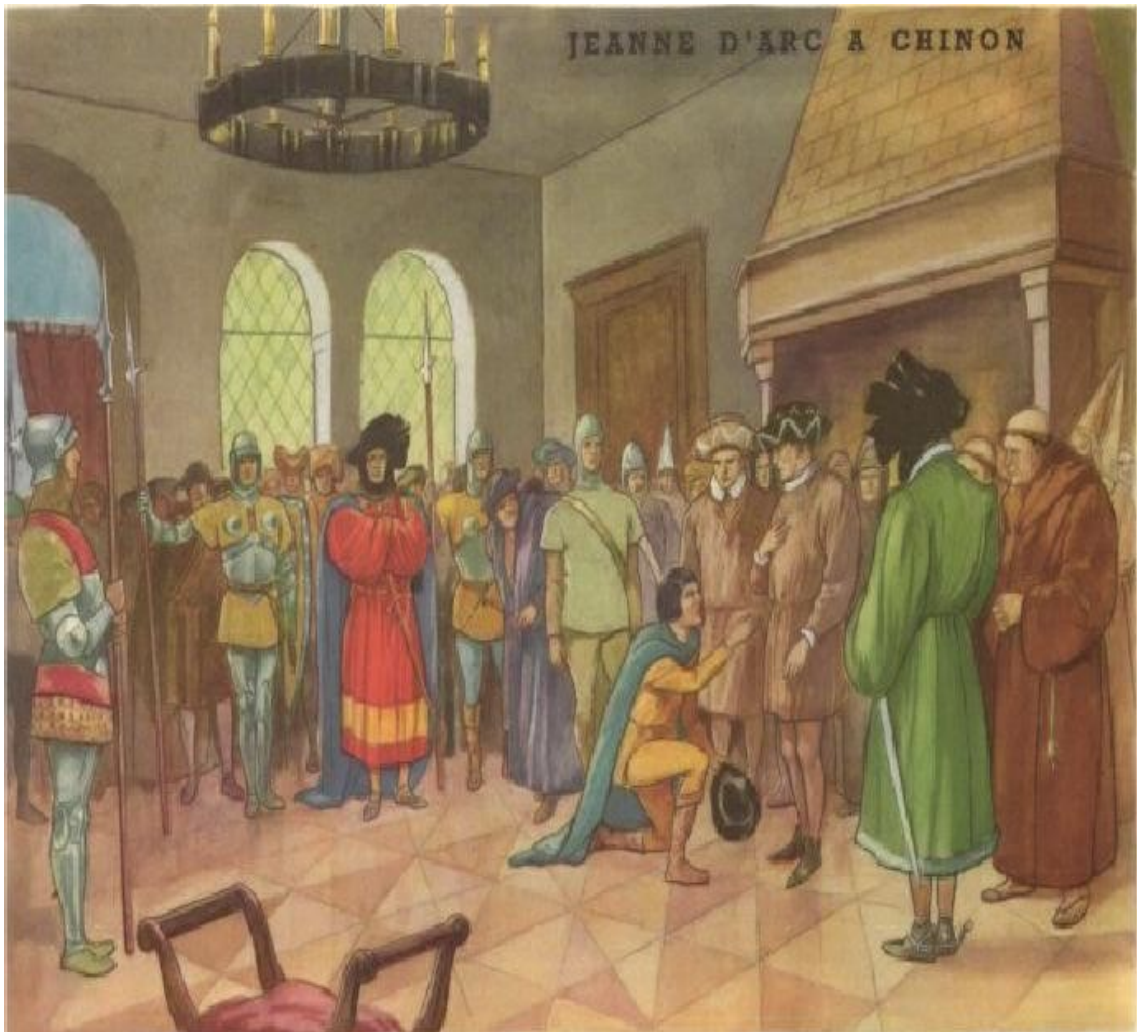
Source: Arrêté du 18 Juillet 1980

Annexe n°5: Image Rossignol: Saint Louis



Source: Site web www.Scribd.com

Annexe n°6: Image Rossignol: Jeanne d'Arc



Source: Site web www.Scribd.com

Annexe n°7: Image Rossignol: Louis XIV



Source: Site web www.Scribd.com

Annexe n°8: Questionnaire: La place du personnage historique dans l'enseignement à l'école primaire.

I) Concernant les programmes..

- Les programmes vous paraissent-ils adaptés ou considérez-vous que le nombre de personnages historiques à étudier est:
 - Trop lourd ?
 - Mal choisi ?
 - Pas assez conséquent ?
 - Pourquoi?

- Observez-vous, selon votre expérience, une évolution des programmes concernant l'étude du personnage historique à l'école primaire ?

- Serait-il possible, selon vous, d'étudier l'Histoire à l'école primaire en édulcorant l'étude des grands personnages?

II) Concernant les séquences d'apprentissage...

- Dans la construction d'une séquence d'apprentissage incluant un personnage historique important, celui-ci serait-il:
 - Au centre de l'apprentissage
 - N'est-il qu'un support de l'apprentissage dans une problématique plus large?
 - N'est-il qu'un simple exemple illustratif ?
 - Avez-vous des exemples en tête?

- Quel type de support utiliseriez-vous en priorité pour étudier un grand personnage de l'Histoire de France ?

- Faites-vous une différence entre l'approche d'un personnage et une autre question d'Histoire?

- Quel type de biographie choisiriez-vous comme support d'apprentissage dans le cadre de l'étude de la vie d'un personnage historique:
 - Biographie politique?
 - Biographie intégrale?
 - Autobiographie?

- Qu'est-ce qui vous paraît intéressant, voire indispensable dans l'apport du personnage dans votre enseignement? La Biographie vous paraît-elle indispensable dans la conception que vous vous faites de l'Histoire?

- Préférez-vous présenter un personnage particulier ou un groupe social afin d'illustrer un événement historique?

- Une approche par la biographie ne comporte t-elle pas une tentation plus grande de mise en récit? Qu'en pensez-vous? Serait-ce souhaitable ou non? Dans quelles limites? (Vous pouvez vous référer à votre pratique).

III)Concernant la relation personnage enfant..

- Que pensez-vous de l'idée selon laquelle le personnage et sa représentation mentale chez l'enfant lui servent de repère : cela vous paraît-il juste ou erroné? (Envisagez vos pratiques de classe)

- Selon vous, est-ce une bonne idée de choisir un personnage historique comme référent? Pourquoi?

- Selon vous, quelle est la place du personnage et de son image dans une frise chronologique?

Annexe n°9: Evaluation diagnostique: Louis XIV et la Monarchie absolue

Question 1: D'après ce qui a été vu précédemment, que connais-tu de Louis XIV?
Qui était-il?

—
—
—

Question 2: A ton avis, comment devient-on roi? Le roi est-il élu comme le président de la République?

--
--
--

Question 3: A ton avis, le roi peut-il être un enfant? S'il est un enfant, peut-il gouverner? Sinon, comment fait-on?

—
—
—

Question 4 : Relie chaque mot à sa définition:

Roi -- -- Territoire où règne le roi

Royaume -- -- Chef du royaume

Chevalier -- -- Période pendant laquelle le roi gouverne.

Règne-- -- Combattant à cheval

Annexe n°10: Louis XIV selon Hyacinthe Rigaud



Source: Google Images.

Annexe n°11: Louis XIV et la monarchie absolue de droit divin Corpus documentaire

Document 1: le droit divin:

"Dieu établit les rois comme ses ministres et règne par eux sur les peuples. Les princes agissent comme les ministres de Dieu et ses lieutenants sur la Terre. C'est par eux qu'il exerce son empire. Le trône royal n'est pas le trône d'un homme mais le trône de Dieu même. Il paraît de tout cela que la personne des rois est sacrée et qu'attenter contre eux est sacrilège. Il y a donc quelque chose de religieux dans le respect qu'on rend au prince. Il n'y a que Dieu qui puisse juger de leurs jugements et de leurs personnes."

J.-B. Bossuet, Politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte, 1679.

Document 2: le sacre du Roi:



Le 5 juillet 1654, le roi est sacré à Reims.

Source: Site web www.ancrehistoire.fr

Document 3: le pouvoir absolu selon Louis XIV:

Le pouvoir absolu

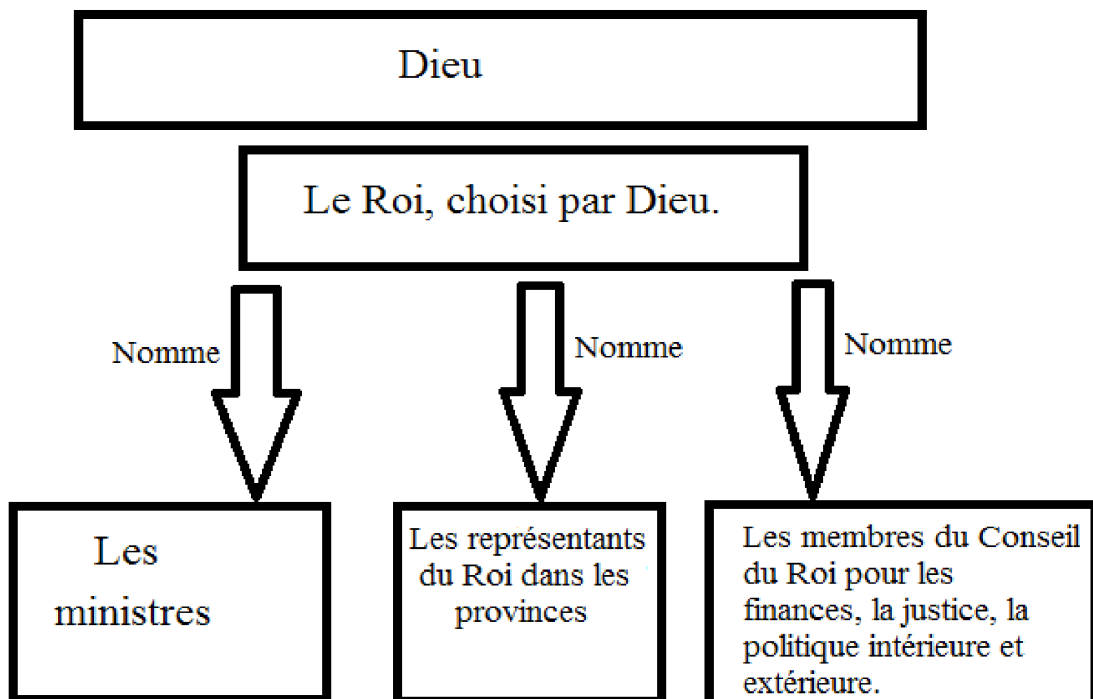
« Toute puissance, toute autorité réside dans la main du roi. Tout ce qui se trouve dans l'étendue de nos Etats nous appartient. Les rois sont seigneurs absolus.

J'ai décidé de ne pas prendre de Premier ministre, rien n'étant plus indigne que de voir, d'un côté, toutes les fonctions et de l'autre, le seul titre de roi. Il fallait faire connaître que mon intention n'était pas de partager mon autorité. »

Louis XIV, 1661.

In Hatier, *Histoire*. Cycle 3.

Document 4: la monarchie absolue:



Annexe n°12 :Louis XIV et la monarchie absolue de droit divin:
questionnaire

Document 1:

Question 1 : Quelle est la nature du document? Qui est son auteur? En quelle année a t-il été écrit?

—
—

Question 2: D'après l'auteur , de qui le Roi tient-il son pouvoir?

—
—

Question 3 : D'après ce texte, que signifie l'expression "de droit divin"?

—
—

Document 2 :

Question 1 : Que peut-on voir sur ce document? Qui sont les personnages présents? Où se passe la scène?

—
—

Question 2: D'après ce que tu vois sur le document et ce que tu sais, qu'est-ce que le "sacre"?

—
—

Document 3 :

Question 1: Qui est le personnage qui parle dans ce document? Que dit-il?

—
—

Question 2: Selon lui, avec qui le roi doit-il gouverner? Pourquoi?

—
—

Document 4:

Question 1: Par qui est choisi le Roi? Qui nomme t-il?

—

Question 2 : Comment qualifierais-tu le pouvoir du Roi? Est-ce un pouvoir personnel ou collectif?

—

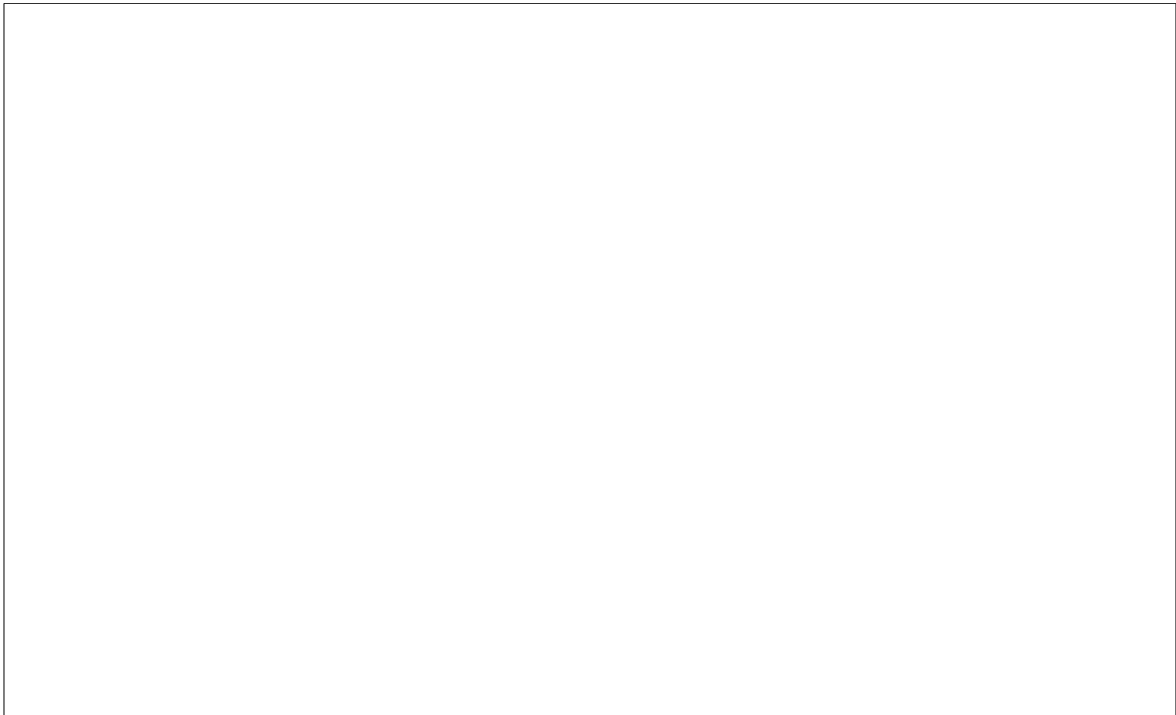
Annexe n°13 :Carte d'identité du personnage

Nom:

Date de naissance et de mort:

Fonction :

Image associée au personnage



Mots clés :

Ma trace

écrite

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe n°14 : Fiche biographique
Louis XIV : 1638-1715

Roi de France et de Navarre, Louis XIV est le troisième roi de la dynastie des Bourbons. Il est le « Roi Soleil ».



épée du roi chevalier.

main de justice, le roi justicier.

blanc de la royauté.

fleur de Lys, symbole de la royauté.

Régime de Louis XIV

- Il détient tous les pouvoirs : c'est la **Monarchie Absolue**.
- le roi est désigné par Dieu: c'est le **droit divin**
- Il a régné pendant **54 ans !**

Annexe n°15 :Evaluation terminale: Louis XIV et la Monarchie absolue

Question 1 : Comment appelle t-on le pouvoir mis en place par Louis XIV? Pourquoi?

Question 2: Dans ce type de pouvoir de qui le Roi détient-il son autorité?

Question 3 : Quels sont les pouvoirs du Roi dans ce type de régime?

Question 4 : Par quelle cérémonie le Roi acquiert-il son statut de Roi? Qui dirige cette cérémonie? Où se déroule t-elle?

Question 5: Quels sont les éléments qui montrent le pouvoir du Roi dans ce tableau? Que symbolisent-ils?



Remerciements:

Je voudrais remercier toutes les personnes sans qui cette étude n'aurait pas été possible, notamment, Mr Roger Morel pour ses conseils avisés et son aide précieuse. Merci également aux enseignantes et étudiants ayant répondu au questionnaire sans qui cette étude n'aurait pas été complète. Merci au personnel des différentes structures visitées durant ce mémoire.

Si les programmes de 2008 font la part belle aux personnages historiques ayant jalonné l'histoire de France, le moins que l'on puisse dire est qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Au gré du contexte politique, de l'influence de certains pédagogues et des grandes écoles historiques, le personnage a souvent été une victime collatérale des grands débats historiographiques du XXème siècle. Les programmes officiels sont les témoins de ces multiples changements de considération. Ainsi, en fonction de ces changements, ce sont également les pratiques de classe et l'étude des personnages qui ont considérablement évoluées. Tantôt complètement oublié des programmations, tantôt au centre des apprentissages de l'histoire, le personnage a souvent joué, à l'école primaire, un rôle différent selon les périodes, non sans causer quelques problèmes pour les élèves de différentes générations, issus des différentes méthodes pédagogiques employées.

Ainsi convient-il de faire le point sur cette question de la place du personnage historique à l'école primaire, notamment au cycle 3. Sous ce questionnement apparemment anodin se cachent de multiples problématiques pour l'efficacité de l'apprentissage : comment considérer le personnage historique dans une séquence d'apprentissage ? quelle appréhension du personnage par l'élève ? quels risques prend l'enseignant au moment d'aborder l'étude d'un personnage ? Autant de questions façonnant notre propre rapport à la science historique.