



HAL
open science

La place des personnages historiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3

Ludovic Dorsemaine

► **To cite this version:**

Ludovic Dorsemaine. La place des personnages historiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Education. 2018. dumas-01833390

HAL Id: dumas-01833390

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833390>

Submitted on 9 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



université
angers



Université
du Maine

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

LA PLACE DES PERSONNAGES HISTORIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU CYCLE 3

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Ludovic Dorsemaine

le 31 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Joseph Halko, Directeur de mémoire

Christophe Doré, Président de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 2
Introduction	p. 4
1. Les écoles historiques en France et le rapport aux personnages	p.6
1.1. La naissance de l'histoire	p.7
1.1.1. Les premières traces de l'histoire	p.7
1.1.2. La naissance de l'histoire contemporaine	p.9
1.1.3. L'histoire permise par la fiabilité des sources	p.10
1.2. L'école romantique	p.11
1.2.1 Faire de l'histoire une science	p.11
1.2.2. L'historien nouveau : un chercheur passionné	p.12
1.2.3. Un style assumé et décrié	p.13
1.2.4. L'histoire totale	p.16
1.2.5. Le personnage sous l'école romantique	p.16
1.3. L'école méthodique	p.18
1.3.1. Origines et fondements	p.18
1.3.2. Les limites du modèle méthodique : le nationalisme	p.20
1.3.3. Influences dans les écoles et sur les personnages historiques	p.21
1.3.3.1. Les apports méthodiques à la pédagogie de l'histoire	p.21
1.3.3.2. Le traitement du personnage historique par les méthodiques	p.22
1.4. L'école des Annales	p.24
1.4.1. Une histoire sociale et économique	p.24
1.4.2. L'histoire des hommes dans le temps	p.26
1.4.3. Les apports de Braudel : la nouvelle génération des Annales	p.27
1.4.4. L'impact de l'école des Annales sur le traitement des personnages historiques	p.29
1.5. Les années 80 et 90 : Crise et renouveau de l'histoire	p.30
1.5.1. La fin de l'histoire quantitative, le retour de l'histoire politique	p.30
1.5.2. Le retour des personnages historiques	p.32
1.5.3. Impact dans l'enseignement : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ! »	p.32

2. Les personnages historiques dans les instructions officielles	p.34
2.1. Les programmes de 1882 parus au journal officiel du 2 août 1882	p.34
2.2. Les programmes de 1923 parus au journal officiel du 20 juin 1923	p.35
2.3. Les programmes de 1980 parus au journal officiel du 18 juillet 1980	p.36
2.3.1. Structurations du temps	p.37
2.3.2. Les personnages historiques	p.37
2.4. Les programmes de 1985 parus au journal officiel du 15 mai 1985	p.39
2.5. Les programmes de 1995 parus au journal officiel du 22 février 1995	p.40
2.6. Les programmes de 2002 parus au journal officiel du 25 janvier 2002	p.42
2.7. Les programmes de 2008 parus au journal officiel du 19 juin 2008	p.46
2.8. Les programmes de 2015 parus au journal officiel du 24 novembre 2015	p.48
3. L'évolution du traitement des personnages historiques dans les manuels	p.52
3.1. <i>Histoire, Cycle 3</i> , de Changeux, Fleury et Humbert, Editions Magnard, 2004	p.52
3.2. <i>Odysseo, Histoire Cycle 3</i> , de Changeux, Fleury, Humbert et Szwaja, Editions Magnard, 2010	p.53
3.3. <i>Odysseo, Histoire Cycle 3</i> , de Changeux, Fleury, Humbert, Dietsch-Volkkringer et Szwaja, Editions Magnard, 2017	p.54
4. Phase de recherche auprès de professeurs actuellement en poste	p.59
4.1. Protocole de recherche	p.59
4.2. Analyse des résultats	p.65
4.2.1. L'importance des personnages historiques dans les apprentissages d'histoire	p.65
4.2.2. Les objectifs visés via les personnages historiques	p.69
4.2.3. Les personnages historiques et les groupes sociaux	p.71
4.2.4. Les supports d'utilisation des personnages historiques	p.75
4.2.5. Les personnages historiques et l'interdisciplinarité	p.79
Conclusion	p.83
Bibliographie	p.85
Remerciements	p.86
Mots clés et résumés français/anglais	p.87
Annexes	p.89

INTRODUCTION

Les personnages historiques ont longtemps été indissociables de la traditionnelle leçon d'histoire. Sur les bancs de l'école de Jules Ferry, on ne conçoit pas le Moyen-Âge sans le chevalier Bayard, la guerre de cent ans sans Jeanne d'Arc ou encore la Révolution française sans Robespierre et Danton. Mais, depuis la naissance de l'école, les pédagogies ont évolué et maintes fois varié. L'histoire n'y a pas échappé et la place des personnages historiques dans ses apprentissages également.

Aujourd'hui, la « construction progressive du rapport au temps et à l'espace »¹ a remplacé l'histoire événementielle, ses dates et ses batailles, dans les objectifs des instructions officielles. Les programmes ont pour but de permettre aux élèves de « se repérer dans le temps et dans l'espace »² à travers l'étude de l'histoire et de la géographie, « deux enseignements [qui] partagent des outils et des méthodes »³. Ces deux domaines, aujourd'hui réunis, favorisent le travail sur les documents et demandent aux élèves de développer des compétences d'historiens, telles que « raisonner, vérifier et justifier »⁴.

Les outils pédagogiques et didactiques dont disposent les enseignants pour faire acquérir ses connaissances et ces compétences aux élèves sont multiples : de la frise chronologique à l'étude de peintures, d'objets archéologique, en passant par la lecture de textes officiels, l'analyse de discours, de témoignages, le visionnage de photographies ou encore la visite de musées. Or, le personnage historique a cette particularité qu'il est modulable, pouvant intervenir durant des étapes et à travers des fonctions très différentes des apprentissages.

Dans ce cadre, on est en droit de se demander dans quel mesure le rôle des personnages historiques a été adapté à la fois dans les travaux des historiens et dans les instructions des programmes officiels depuis l'apparition de l'école

¹ Programme de cycle 3 du domaine Histoire et Géographie, paru au journal officiel du 24 novembre 2015, p 170

² Ibid, p 171

³ Ibid p 170

⁴ Ibid p 171

obligatoire. Et qu'en est-il aujourd'hui ? Quels rôles occupent actuellement les personnages historiques dans les apprentissages de l'histoire ? Comment sont-ils utilisés par les enseignants du premier degré ?

Nous verrons dans un premier temps comment les historiens ont, au fil des années, considéré les personnages : tantôt héros, tantôt figures nationales, tantôt délaissés, les personnages historiques ont connu des places très variées dans le cœur des écoles historiques successives. Puis nous ferons le lien avec les instructions officielles : Nous regarderons de manière chronologique l'impact de la vision des historiens sur les programmes, si les personnages historiques y ont toujours été présents et sous quelle forme.

Puis, dans un deuxième temps, nous analyserons la place des personnages historiques sous un angle plus pragmatique. Nous commencerons par analyser l'un des outils du maître et de l'élève, le manuel. Depuis 1923 jusqu'à aujourd'hui, à travers sept manuels, nous verrons comment les instructions officielles sont appliquées. Nous tenterons ainsi de mettre en évidence les différences de rôles et de volume que les personnages historiques ont pu tenir dans ces supports pour des générations de professeurs et d'élèves. Enfin, nous terminerons ce mémoire par une analyse de la place des personnages historiques dans les pratiques pédagogiques actuelles, grâce à un questionnaire à destination de professeurs des écoles enseignant l'histoire aujourd'hui.

1. Les écoles historiques en France et le rapport aux personnages

L'étude du personnage historique dans l'enseignement de l'histoire ne saurait être complète sans celle de la place de celui-ci dans l'historiographie, c'est-à-dire la façon d'écrire l'histoire. Or l'histoire ne peut se réduire au récit dogmatique d'un passé qui ne saurait être remis en question, et encore moins à une science immuable dans le temps. L'approche de l'histoire a varié au fil des siècles, et avec elle le traitement du personnage historique : l'historiographie nous le montre.

L'enseignement de l'histoire remonte sans doute à des temps très anciens. Après avoir fait un bref rappel de ce qui peut être défini comme de l'histoire et donné des exemples des premières traces de celle-ci, nous concentrerons notre étude sur la naissance de l'histoire en tant que science, ce que Patrick Garcia nomme « La naissance de l'histoire contemporaine »⁵. Comment et quand l'histoire contemporaine est-elle née ? Comment a-t-elle évolué ? Nous pourrions identifier plusieurs écoles historiques, porteuses d'une vision de l'histoire et d'un traitement de celle-ci qui tantôt place le personnage au premier plan, tantôt l'efface presque totalement. De l'école romantique à celle de la « nouvelle histoire », en passant par l'école méthodique et celle des Annales, nous verrons que de nombreux historiens ont successivement été la figure de proue d'une perception de l'histoire, de méthodes d'analyse et d'enseignement au cours des XIXe et XXe siècles : Guizot, Michelet, Monod, Lavis, Febvre, Bloch, Braudel ou encore Le Goff ont imprimé leur empreinte dans l'historiographie : quel a été leur rôle ? quelle était leur vision de l'histoire ? en quoi ces courants ont fait évoluer l'enseignement du personnage historique à l'école ?

Afin de mesurer plus efficacement ces évolutions successives, nous présenterons ce chapitre sous forme d'un découpage chronologique, à commencer par la naissance même de l'histoire.

⁵ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 9

1.1. La naissance de l'histoire

L'histoire est peut-être aussi vieille que l'homme. Mais quand l'histoire est-elle née ? Quelle forme avait-elle et à quoi servait-elle ? Qui sont ces premiers historiens ?

Nous verrons que, si l'histoire existe depuis les temps immémoriaux, elle a vécu un véritable tournant à la fin du XVIIIe siècle : en quoi constitue cette révolution : qu'est-ce que l'histoire contemporaine ? A quoi sert-elle ?

1.1.1. Les premières traces de l'histoire

Commençons par définir l'histoire : Si l'histoire est la « connaissance et [le] récit des événements du passé qui sont dignes ou jugés dignes de mémoire » (Définition du *Petit Robert*, 2007), alors l'histoire est sans doute aussi vieille que l'homme lui-même. En effet, ne peut-on pas qualifier les premières traces de présence humaine que ce sont les dessins pariétaux comme des « récits des événements du passé jugés dignes de mémoire » ? Les scènes de chasse que laissent les hommes de Cro-Magnon dans la grotte de Lascaux pourraient très bien être interprétées comme l'une des premières preuves de l'attachement de l'homme à se remémorer des faits passés. De même, les bas-reliefs de l'Égypte ancienne relatant les faits d'armes des pharaons (par exemple ceux de Ramsès II à la bataille de Qadesh au temple d'Abou Simbel) pourront être considérés comme l'un des premiers récits que font les hommes de leur passé, afin de le raconter. A cette époque, le personnage historique est aussi l'historien : c'est lui qui prend en charge les traces qu'il veut laisser en fixant dans la pierre, dès son vivant, sa propre histoire. Inutile de souligner la subjectivité de cette trace.

Mais c'est surtout à l'époque de la Grèce antique que l'on place communément la naissance de l'histoire. Alfred Croiset, dans *Hérodote et la conception moderne de l'histoire*, paru dans la Revue des Deux Mondes (tome 99, 1890), précise que « Dès le IXe siècle peut-être, en tout cas dès le commencement du VIIIe, les temples renfermaient des listes de prêtres et de prêtresses, de

vainqueurs aux différents jeux ; des notes relatives à des prodiges, à des épidémies, à des anniversaires ; des offrandes ornées d'inscriptions ; des recueils d'oracles, etc... »⁶. Dès cette époque donc, on cherche à répertorier des événements, des faits. Le personnage historique est alors un héros ; héros des jeux ou héros guerriers. Il est porteur de valeurs, de gloire et d'exemple dont l'on cherche à s'inspirer. L'histoire, au sens de « récit des événements passés » n'en est encore qu'à ses balbutiements. Il n'y a pas de livres d'histoire proprement dits, simplement des traces, et il ne s'agit pas encore d'étudier le passé mais bien de le raconter : « Les premiers écrits historiques proprement dits apparaissent en Grèce vers le milieu du VI^e siècle avant Jésus-Christ [...] . Ceux qui les composèrent furent appelés logographes, c'est-à-dire « faiseurs de récits en prose, » par opposition aux poètes épiques, qui étaient des faiseurs de récits en vers. Ce nom dit bien la vraie nature de leurs œuvres : ils ne sont pas encore des historiens, c'est-à-dire, selon le sens du mot grec à cette date, des chercheurs, des savants qui font une enquête ; ils se bornent à mettre en prose et à coordonner les récits des poètes, les documents écrits et les traditions orales. »⁷. Alfred Croiset définit ici le terme d'historien : l'historien est un scientifique, et non un narrateur. Il ne se contente pas de raconter l'histoire, il doit chercher, « faire une enquête », croiser ces sources. Selon cette définition, un nom revient régulièrement comme le premier historien, Hérodote : « Hérodote a été souvent appelé le père de l'histoire. [...] Il est le premier enfin à chercher la loi des faits. A ses yeux, l'histoire n'est plus un jeu capricieux de péripéties simplement amusantes ou terribles : les événements s'expliquent par des causes que la raison peut saisir ; il y a une philosophie de l'histoire, et l'histoire est un enseignement. L'esprit de recherche et de critique commence à se montrer. »⁸. Toutefois, c'est en cherchant la place du personnage historique dans les ouvrages d'Hérodote que se découvre l'une des faiblesses de ce « premier historien ». Les personnages historiques sont souvent sacralisés et une place importante est encore laissée à l'imaginaire : « Il y a trop d'oracles réalisés, trop d'apparitions de héros, trop de miracles, trop de ces mots qu'on invente après coup, trop de précision dans la peinture de scènes qui n'ont pu avoir que de rares témoins. »⁹. Le personnage

⁶ Alfred Croiset. (1890). *Hérodote et la conception moderne de l'histoire*, Revue des Deux Mondes (tome 99)

⁷ Ibid

⁸ Ibid

⁹ Ibid

historique est souvent un guerrier dont on narre les faits d'armes, il côtoie les oracles et les apparitions : il n'est pas encore un homme dont on étudie les actions, les pensées ou l'influence sur des évènements.

Avec Hérodote paraît le premier historien, au sens d'enquêteur, de scientifique. L'histoire, telle qu'elle a pu être définie plus haut est bien née, mais elle n'a encore que peu de choses en commun avec l'histoire contemporaine.

1.1.2. La naissance de l'histoire contemporaine

L'origine de l'histoire contemporaine telle que la présente Patrick Garcia¹⁰ est concomitante à un besoin de rationalisation des faits passés, mais également à l'arrivée d'un matériel nécessaire à sa réalisation : des sources fiables et accessibles.

Ce moment intervient selon lui à une date assez précise puisqu'elle va de paire avec une période trouble qu'elle est chargée d'étudier : le début du XIXe siècle. En effet, la révolution française, si elle peut être vue comme un évènement fondateur de l'histoire, marque en même une rupture sur le plan national. L'avènement d'idées nouvelles issues des Lumières divise la France et l'Europe, et a bousculé les esprits. Après la chute de l'Empire, le temps est venu de chercher à comprendre, à expliquer : « on attend de l'histoire qu'elle permette de comprendre les conflits qui divisent les français comme ce qui les unit »¹¹. Dans le même temps, l'inquiétude face à l'instabilité politique et sociale qui court de 1789 à 1830 fait naître, en plus d'une volonté d'expliquer le passé, celui de le comprendre pour mieux saisir le présent, et même d'entrevoir l'avenir : « Face à la fragilité des gouvernements et des institutions politiques, à la répétition compulsive du geste révolutionnaire, [...], les historiens se voient reconnus d'un formidable magistère : celui de dire la vérité de la France. Par un singulier retournement, le spécialiste du passé fait figure de prophète »¹². Alors que l'histoire n'était jusque-là qu'une suite de récits, une « suite de dépôts d'expériences toujours vécues comme actuelles donc directement

¹⁰ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 9

¹¹ Ibid

¹² Ibid.

transférables »¹³, elle devient nécessaire en tant qu'outil de recherche et de compréhension.

L'origine de l'histoire vient donc d'un besoin, celui des contemporains du début du XIXe siècle de combler une méconnaissance de leur propre vécu, faisant suite à une période trouble. Comme le résume si bien Febvre, cité par Garcia : « l'Histoire [est] fille de la Révolution »¹⁴.

1.1.3. L'histoire permise par la fiabilité de ces sources

En même temps que ce besoin émerge également les possibilités matérielles d'y subvenir : On l'a vu avec l'Antiquité, en même temps que naît l'histoire naît aussi l'historiographie, et la problématique de l'historicité : quel crédit accorder au récit d'une bataille de Ramsès II gravé dans des bas-reliefs ? quelle crédibilité historique ont les héros d'Hérodote lorsqu'ils côtoient les miracles ?

Après la Révolution, deux réformes permettent de conserver des sources fiables :

- Tout d'abord la création d'archives nationales. Créées par la Constituante en 1790 afin de recueillir les titres de propriétés, et malgré une volonté première de tri puis de destruction, elles sont mises en libre-service à tout citoyen par la loi du 25 juin 1794.
- Ensuite celle d'un patrimoine national. Les musées vont faire peu à peu leur apparition, rassemblant des collections d'œuvres désormais visibles par le plus grand nombre. Déjà sous le règne de Louis XIV, le Louvre regroupe des œuvres appartenant à la famille royale. Mais il devient définitivement un musée ouvert au public par la loi du 27 juillet 1793, sous le nom de Muséum central des arts de la République. De même, d'autres musées se créent, à l'image du musée de Lenoir qui « devient un musée-panthéon »¹⁵ de l'art français.

¹³ Ibid., p. 11

¹⁴ Febvre, cité par Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 11

¹⁵ Poulot, cité par Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 14

Née d'un besoin irrémédiable de comprendre et d'analyser une période qui a bouleversé la vie de ses contemporains, l'histoire est maintenant dotée d'outils plus solides, pérennes, mais surtout accessibles. Bientôt de nombreux historiens passionnés vont créer, au fil des décennies qui suivent, plusieurs courants à l'image de leur propre vision de la fonction de l'histoire.

1.2. *L'école romantique*

Comme son nom l'indique, l'école romantique naît avec l'auteur emblématique de ce courant littéraire : François René de Châteaubriant. Nous sommes au lendemain de la Révolution Française de 1789. Ce courant, qui va parcourir les deux révolutions suivantes, celles de 1830 et 1848, opère un tournant important. Il est caractérisé par un rejet de l'ancienne école, dont il va chercher à se détacher en faisant de l'histoire une science à part entière. Ce courant historique émet également une forte volonté d'écrire une histoire totale, mais aussi une histoire passion, écrite par des passionnés, qui portera son style propre. Ce style, souvent qualifié de romanesque, sera pleinement revendiqué par les historiens de ce courant, bien qu'à son tour fortement décrié par ses successeurs. Nous verrons en quoi ce mouvement, par sa philosophie même, donnera aux personnages historiques une place particulière, parfois grandiloquente à l'excès donnant lieu à des envolées aujourd'hui surannées.

1.2.1. Faire de l'histoire une science

Le fait même que cette école historique naisse au lendemain de la révolution française explique à lui seul sa volonté de reconstruire. Nous sommes à une époque où les codes et le fonctionnement de toute la société est remis à plat : l'histoire n'y échappe pas. Dans ce contexte, qui mieux que l'instigateur du mouvement romantique pour expliquer pourquoi l'histoire doit se renouveler, et en quoi l'ancien modèle doit être revu : « Nous venons après la monarchie tombée ; [...] les historiens du dix-neuvième siècle n'ont rien créé ; seulement ils ont un monde nouveau sous les yeux, et ce monde nouveau leur sert d'échelle rectifiée pour

mesurer l'ancien monde. »¹⁶. Car ce que ce nouveau mouvement reproche aux ouvrages ses prédécesseurs, c'est notamment de n'être que des compilations d'œuvres sans recherche de la vérité. En somme, de compilation en compilation, l'histoire s'est épurée au point d'en être devenue insipide, et dénuée d'intérêt historique, quand elle n'est pas inexacte. Ainsi Chateaubriant critiquait vivement Velly, un historien du XVIIIe siècle, lui reprochant d'avoir à ce point nivelé les portraits des monarques que l'on ne pouvait plus les distinguer les uns des autres : « Il faut l'avouer, Velly est quelquefois ridicule. Kholovigh [...] ressemble à Louis XIV, et Louis XIV à Hugues Capet. [...] ; de là cette monotonie des récits. »¹⁷. Or, comme nous l'avons vu, la réécriture de l'histoire post-révolution est notamment permise par l'ouverture des sources et la naissance des archives. C'est donc sur la base d'un travail de recherche, qui va venir remettre en question les ouvrages précédents, que va venir s'ériger cette nouvelle histoire. De là l'idée que l'historien ne va plus seulement raconter, il va aussi enquêter, fouiller, vérifier dans de nouvelles sources désormais à sa disposition.

Ce nouvel élan replace l'historien au centre de l'histoire. Il n'est plus seulement celui qui transmet, il est celui qui apporte une vérité, rectifie des affirmations : il ne doit plus seulement reporter des descriptions ou des événements d'anciens ouvrages : il doit chercher des informations et, grande nouveauté, les interpréter. Les historiens du XIXe siècle vont alors non seulement rénover la manière de faire de l'histoire, mais également la manière de l'écrire.

1.2.2. L'historien nouveau : un chercheur passionné

Les grands historiens du courant romantique se nomment Guizot, Augustin Thierry, ou encore Michelet. Ils ont pour point commun d'être transportés par l'histoire et ne s'en cachent pas : « Cette vocation que j'embrassais dès lors avec

¹⁶ François René de Chateaubriant. (1831). *Etudes ou discours historiques sur la chute de l'Empire romain*, Paris, Eugène et Victor Penaud frères, p26-27, cité par Patrick Garcia (1999) *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 20

¹⁷ Ibid.

toute l'ardeur de la jeunesse »¹⁸ dira Augustin Thierry. Parmi eux, Michelet est sans doute l'un de ceux qui écrira avec le plus d'emphase sa relation à l'histoire avec qui il lie son destin : « C'est que l'histoire, dans le progrès du temps, fait l'historien bien plus qu'elle n'est faite par lui. Mon livre m'a créé. C'est moi qui fut son œuvre »¹⁹. Désormais l'historien assume sa volonté d'écrire l'histoire : il se place de lui-même au centre de sa matière. C'est, certes, lui qui cherche, mais c'est aussi lui qui interprète : « La valorisation des sources et celle du regard porté sur elles par l'expertise historique constituent une véritable rupture épistémologique »²⁰, ou encore « L'historien est au centre de l'opération historiographique (Certeau, 1974) »²¹.

Or, malgré sa volonté de faire de l'histoire une science, ce courant assume de laisser une forte trace du scientifique dans ses recherches. L'historien ne s'efface pas, bien au contraire, il se met en avant. Comment ? Par son style, par la mise en récit de ses recherches.

Dans quel but ? Dans le but de faire oublier l'histoire ennuyeuse de ses prédécesseurs dont il a lui-même souffert. Les historiens romantiques vont tout faire pour passionner leurs lecteurs. Plus que de simples connaissances, c'est leur passion qu'ils veulent transmettre, leur amour de l'histoire qu'ils veulent inoculer aux générations suivantes.

1.2.3. Un style assumé et décrié

Avec la grande force de ce mouvement romantique, l'écriture d'une histoire vraie basée sur un travail de recherche documentaire, apparaît également la caractéristique de cette école qui sera le plus vivement critiquée par la suite : la mise en récit de l'histoire. En effet les grands historiens de ce courant ont les défauts de leurs qualités : ce sont des grands passionnés. C'est grâce à leur amour de

¹⁸ Augustin Thierry. (1867). *Dix ans d'études historiques, dans Œuvres complètes*, Paris, Garnier, p.41 , cité par Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 28

¹⁹ Jules Michelet. (1974). *Préface de l'histoire de France, dans Œuvres complètes*, t IV, Paris Flammarion, p. 13-14, cité par Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 28

²⁰ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 29

²¹ Ibid., p. 35

l'histoire qu'ils vont la renouveler, mais c'est aussi à cause de cela, de leur volonté de la sublimer, qu'ils écriront des ouvrages dont le style aujourd'hui nous semble, ironiquement, si subjectif.

En effet, comme on l'a vu la première critique faite par le mouvement romantique à ces prédécesseurs fut le manque de relief. Les ouvrages leur semblaient éloignés de la réalité car plats et mornes. Chateaubriant en fait la critique, lui qui accusait cette monotonie de tendre vers l'inexactitude historique. Michelet va encore plus loin. Pour lui, ce n'est pas seulement la vérité historique qui est victime de cette morosité, mais l'histoire elle-même qui risque, en négligeant le style, de perdre sa raison même d'exister : si l'histoire n'est pas rendue passionnante, sous la plume de l'historien, alors l'histoire ne sera plus. Ce qui est intéressant chez Michelet c'est que la critique du style est plus forte encore que la critique de la véracité. Ainsi parlait-il de ces prédécesseurs : « En résumé, l'histoire, telle que je la voyais en ces hommes éminents (et plusieurs admirables) qui la représentaient, me paraissait encore faible en ses deux méthodes : Trop peu matérielle, tenant compte des races, non du sol, du climat, des aliments, de tant de circonstances physiques et physiologiques. Trop peu spirituelle, parlant des lois, des actes politiques, non des idées, des mœurs, non du grand mouvement progressif, intérieur, de l'âme nationale. Surtout peu curieuse du menu détail érudit, où le meilleur, peut-être, restait enfoui aux sources inédites. »²². Michelet va chercher à transfigurer l'histoire : comme il le dit lui-même, les lois et les actes politiques, autrement dit l'évènementiel, ne lui suffisent plus, il faut donner dans le « spirituel », voire, en poussant à son extrême la pensée de Michelet, dans le « croustillant », ce « menu détail » qu'il affectionne tant. Cela ne signifie pas que Michelet se détache de la rigueur de recherche scientifique affichée par cette école, bien au contraire, simplement il va lui-même prendre place dans ses écrits : « Nul portrait si exact, si conforme au modèle, que l'artiste n'y mette un peu de lui. »²³. Pour illustrer nos propos, prenons deux exemples tirés des œuvres de Michelet. Tout d'abord le portrait qu'il dresse de Jeanne d'Arc : « Le sauveur de la France devait être une femme. [...] Elle en avait la mobilité, mais aussi l'aimable douceur,

²² Jules Michelet. (1880). *Histoire de France, Préface de 1869*, A. Lacroix et Compagnie, (Tome 1, pp. i-xliv).

²³ Ibid.

la pitié facile et charmante. »²⁴. On le voit, Michelet ne fait pas l'économie des qualificatifs flatteurs. Michelet est aussi un adepte de la personnification de la France, à qui il voue une grande passion : « Eh bien ! ma grande France, s'il a fallu pour retrouver ta vie, qu'un homme se donnât, passât et repassât tant de fois le fleuve des morts, il s'en console, te remercie encore. Et son plus grand chagrin, c'est qu'il faut te quitter ici. J'avais posé le premier la France comme une personne. ».²⁵

C'est précisément ce style, si caractéristique des romantiques, et de Michelet notamment, qui prête le flanc à la critique. A trop romancer l'histoire, ne risque-t-on pas de perdre en objectivité, et une histoire qui n'est plus objective, est-elle vraiment l'histoire au sens où souhaitait le définir à l'origine l'école romantique ? Les premiers historiens de ce courant font plus que défendre ce point de vue, ils le revendiquent complètement : « La fiction et les techniques romanesques doivent donc être mises au service de la vérité pour mieux la saisir. »²⁶. Sans les ouvrages emportant le lecteur dans la passion historique, il n'est plus d'histoire. Pour eux, ce style romancé est précisément ce vers quoi doit tendre un historien : « En un mot j'avais l'ambition de faire de l'art en même temps que de la science, d'être dramatique, à l'aide de matériaux fournis par une érudition sincère et scrupuleuse. »²⁷. De ce point de vue, Thierry pousse le récit historique jusqu'à la frontière avec le roman. Michelet, de son côté, reconnaît ce style particulier, qu'il place au service de l'histoire. Il écrira ainsi, à propos de l'émotion ressortant de ces textes : « Si c'est là un défaut, 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 un historien. »²⁸. Toutefois, il prendra garde à ne jamais être assimilé à un auteur littéraire.

²⁴ Jules Michelet. (1841). *Œuvres Complètes*. Livre X, t. VII, Paris, Flammarion Edition de 1974, p. 121 cité par Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 37

²⁵ Jules Michelet, (1880). *Histoire de France, Préface de 1869*, A. Lacroix et Compagnie, (Tome 1, pp. i-xliv)

²⁶ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 31

²⁷ Augustin Thierry, , 1834, *Dix ans d'études historiques*, dans *Œuvres Complètes*, Paris, Garnier, 1867, p. 139 cité par Patrick Garcia (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 31

²⁸ Jules Michelet. (1880). *Histoire de France, Préface de 1869*, A. Lacroix et Compagnie, (Tome 1, pp. i-xliv)

1.2.4. L'histoire totale

L'école romantique est aussi une héritière de la révolution française dans les sujets qu'elle traite. Là où l'histoire se « contentait » auparavant de dresser le portrait des monarques, l'école romantique va désormais s'attacher à décrire tous les aspects des sociétés passées. Chateaubriant résume ainsi cette conviction : « Avant la révolution, on interrogeait les manuscrits que relativement aux prêtres, aux nobles et aux rois. Nous ne nous enquérons que de ce qui regarde les peuples et les transformations sociales : or ceci est resté enseveli dans les chartres. »²⁹. L'histoire va désormais s'intéresser aux peuples, pour les peuples. Elle ne doit pas se borner à dresser une suite généalogique, mais expliquer les évolutions sociales, l'origine des mouvements révolutionnaires récents. C'est aussi pour cela que les historiens ont alors recours au récit : ils doivent désormais écrire l'histoire de la France, de toute la France et non plus de ses dirigeants. C'est ce que l'on appelle l'histoire totale.

1.2.5. Le personnage sous l'école romantique

L'école romantique se caractérise, on l'a vu, par la mise en récit de l'histoire. C'est ce qui la définit, ce qui la relativise aussi. Le personnage historique prend alors, sous la plume des historiens romantiques, une valeur nouvelle. Fini les listes fades de monarques dont parle Chateaubriant, dans lesquelles on ne discerne plus ce qui fait que Louis VI est différent de Louis IX, Thierry et Michelet vont sublimer les descriptions de certains personnages, au point de s'éloigner de la neutralité nécessaire à tout historien. Il faut également souligner l'importance du contexte de l'époque, post révolutionnaire. Ce dernier a également une influence notable sur le traitement des personnages historiques : on cherche à écrire un roman national, basé sur de grandes figures françaises qui portent les valeurs d'une nation.

Jeanne d'Arc est à nouveau un très bon exemple de la mystification à laquelle l'école romantique participe. Michelet y consacre un livre entier de son *Histoire de*

²⁹ François René de Chateaubriant. (1831), *Etudes ou discours historiques sur la chute de l'Empire romain*, Paris, Eugène et Victor Penaud frères, p27, cité par Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 20

France. Il n'hésite pas en parler de manière christique, évoquant son sang « qu'elle a donné pour nous »³⁰. De même, Henri Martin, élève de Michelet, dira qu'elle était l'incarnation des valeurs gauloises³¹.

Autre personnage historique célèbre, hissé par Michelet et ses élèves au rang de héros national : Vercingétorix. « Le Vercingétorix (général en chef) de la confédération fut un jeune Arverne, intrépide et ardent. [...] Le Vercingétorix, conservant seul une âme ferme au milieu du désespoir des siens, se désigna et se livra comme l'auteur de toute la guerre. »³². Pour les historiens romantiques, le personnage historique ne se résume pas à ses actes ou à ses choix : il est porteur de valeurs et incarne un idéal, souvent patriote. Ici, Vercingétorix prend une figure de héros dans la défaite : il n'est pas qu'un chef guerrier, il est « intrépide » et « ardent » comme pourrait l'être un personnage de roman, il est aussi au-dessus du peuple « conservant seul une âme ferme au milieu du désespoir », il est, enfin, comme l'était Jeanne d'Arc, christique, en portant lui seul la responsabilité de son peuple.

Dans les écoles, les influences du courant romantique se feront ressentir plus tard, à partir du second Empire. On note ainsi, dans une comparaison de trois manuels d'histoire datant de 1838, 1860 et 1869, que l'histoire nationale prend une place grandissante. Ainsi l'exemple de l'histoire de Clovis et de ses fils, qui occupe 2 pages en 1838 passe à 24 pages en 1860 et 12 en 1869³³.

Qu'ils assument la pincée de fiction qui enlumine leurs ouvrages comme Thierry, ou qu'ils pratiquent une histoire emphatique et passionnée comme Michelet, les historiens de l'école romantique n'en revendiquent pas moins des œuvres fleuves (Guizot écrira une histoire de France en 30 volumes) qui, après la révolution, auront eu la valeur de relancer l'histoire dans le cœur de leurs contemporains. Sous leur plume, le personnage historique connaît son heure de gloire : il est sublimé et devient souvent, à l'image de Jeanne d'Arc ou de Vercingétorix, le héros d'un roman national.

³⁰ Jules Michelet. (1880). *Histoire de France*, A. Lacroix et Compagnie, (Tome 5)

³¹ Henri Martin (1836). *Histoire de France, Jeanne d'Arc*

³² Jules Michelet (1880), *Histoire de France*, A. Lacroix et Compagnie, (tome 1), p. 43-76

³³ Patrick Garcia et Jean Leduc. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France*, Paris, Armand Colin, p. 83

1.3. L'école méthodique

Cette verve stylistique chère aux romantiques servira de bases aux critiques des historiens de la deuxième moitié du XIXe siècle. D'un extrême à l'autre, le manque d'objectivité des ouvrages des romantiques va inciter les jeunes historiens à une recherche de la vérité absolue, sans fioriture ni invention. Le travail sur les sources va devenir précis, épuré. Alors que les romantiques revendiquaient une place pour l'historien dans l'histoire, les méthodiques vont chercher à faire disparaître toute trace de sa présence dans ses travaux.

1.3.1. Origines et fondements

Tout comme le mouvement romantique était l'héritier de la révolution française, le courant méthodique sera celui de la défaite du second Empire à Sedan en 1870 contre une coalition allemande dominée par la Prusse.

Toutefois, et afin d'être totalement précis, on peut noter qu'un premier tournant se produit chez les historiens dès les années 1860, et sous deux influences notables. En effet, pour Patrick Garcia³⁴, le mouvement historique méthodique tient notamment son origine de la montée des sciences en général dans la société : les sciences expérimentales (physique, chimie, biologie) sont en plein essor et influencent toutes les personnalités de leur époque. Les historiens sentent que le moment est venu de faire de l'histoire une science, volonté que nous avons déjà retrouvé chez les romantiques. Autre source d'inspiration : l'Allemagne. Le pays monte en puissance et dès les années 1860, sur le conseil de l'historien Victor Duruy, le gouvernement français envoie des observateurs outre-Rhin pour comprendre les raisons de ce succès. Il apparaît que les allemands ont mis en place un réseau d'universités, basées sur la recherche, quand, en France, la Sorbonne fait figure de modèle unique. La défaite du second Empire contre la Prusse en 1870 fera l'effet d'un électro-choc : le système éducatif est accusé d'être la source de la

³⁴ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 55, 56 et 57

faiblesse française, donc de la défaite. L'histoire a divisé le peuple français au lieu de l'unir : l'histoire doit désormais jouer le rôle d'un ferment national.

Or, comment travaillent les historiens des universités allemandes ? Ils sont à l'opposé du fonctionnement des romantiques. L'historien allemand prend en effet une grande distance entre ses sources et lui-même. Il souhaite retranscrire de la manière la plus neutre possible le résultat de ses recherches, après en avoir vérifié toute l'authenticité : « on a attribué à l'historien la mission de juger le passé, d'enseigner le monde contemporain pour servir aux années futures : notre tentative [...] cherche seulement à montrer comment les choses ont vraiment été »³⁵. L'historien doit donc se contenter de rapporter ses sources, en s'immisçant le moins possible dans ses travaux : l'histoire doit rester le plus brut possible.

En France, des historiens comme Monod, reprennent trait pour trait cette vision de l'histoire : « Monod plaide en faveur de la prudence. Les progrès du travail historique sont lents [...]. Aussi la modestie de l'artisan doit être de mise : « publication de textes, critique des sources « étude patiente et détaillée » »³⁶. Le courant méthodique français est partagé entre deux revues nationales : La Revue des Questions Historiques, créée en 1866 et la Revue Historique, fondée en 1876 et dont fait partie Monod. Toutes deux s'inspirent directement du modèle allemand : « Nous sommes tous d'accord pour soumettre les faits à une fidèle analyse et marcher d'un pas ferme dans les pas de l'érudition afin d'arriver à la vérité. »³⁷. Tout semble donc d'accord sur la création d'un courant historique inspiré de l'école allemande.

Le métier d'historien tend aussi à évoluer : En France, c'est l'historien Lavissee qui va jouer un grand rôle dans sa refonte, en cherchant à la professionnaliser. Jusque-là, les cours de la Sorbonne sont ouverts aux auditeurs libres. A partir de 1883, et sous l'impulsion de Lavissee, apparaissent des cours fermés, dispensés uniquement aux étudiants inscrits dans le cursus histoire. L'objectif est clair : enseigner *la méthode*, à des historiens spécialistes et érudits

³⁵ Ranke. (1871). Cité par Patrick Garcia (1999)., *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, 1999, p. 61

³⁶ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 65

³⁷ Henri de l'Épinois, cité par Patrick Garcia (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 62

afin de créer, à l'image de l'université allemande, une génération d'historiens formés selon les codes de l'école en vigueur.

Tout semble donc en place, durant les années 1870, pour qu'une nouvelle histoire s'écrive, faite d'une rigueur scientifique, éloignant le danger d'une subjectivité romantique. Pourtant, l'école méthodique ne sera pas sans défaut. Son origine, la volonté d'égaliser l'Allemagne après la défaite de 1870, ne sera en effet pas sans conséquence dans la manière d'atteindre son but.

1.3.2. Les limites du modèle méthodique : le nationalisme

Sous la volonté d'un rigorisme fort, d'un travail de recherche apparenté à une démarche scientifique, se cache en effet une forte partialité des auteurs des deux revues. La Revue des Questions Historiques tout d'abord est reconnue pour être « catholique et royaliste »³⁸ avant la défaite de Sedan, puis « ultramontaine et légitimiste »³⁹. Citant Carbonell, Patrick Garcia précise d'ailleurs qu'à cette époque, en France, « un historien sur six [est] membre du clergé catholique »⁴⁰. De son côté, en opposition, la Revue Historique est davantage « protestante et républicaine »⁴¹. On pourra légitimement se demander si les vœux d'objectivité des historiens de ces deux revues ne sera pas contrarié par leur orientation politique. En effet, comme le concède Patrick Garcia : « En dépit de cette affirmation la Revue des Questions Historiques est d'abord une revue militante »⁴².

Comme on l'a dit, l'inspiration du modèle allemand en histoire est à analyser en parallèle d'une volonté politique de se confronter à cette puissance voisine, voire de prendre sa vengeance et de récupérer l'Alsace et la Lorraine dans les décennies qui suivront. Dans ce contexte, l'histoire comme outil de construction d'une unité nationale risque d'ébranler les affirmations de rigueur scientifique clamées par les auteurs des deux revues. En effet, si Monod a défini dans La Revue Historique l'école méthodique comme rigoriste, il va aussi en décrire les enjeux : unir la France

³⁸ Patrick Garcia. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 63

³⁹ Ibid

⁴⁰ Ibid

⁴¹ Ibid

⁴² Ibid

dans un même ferment national. Dans le premier numéro de la Revue Historique, Monod va pourtant expliquer comment il est tout à fait possible de concilier les deux objectifs : rigueur historique et patriotisme. Il écrit ainsi, dans le même article : « L'historien conserve néanmoins la parfaite indépendance de son esprit et n'abandonne en rien ses droits de critique et de juge »⁴³ et « En ce qui touche spécialement la France, les événements douloureux qui ont créés dans notre patrie des partis hostiles [...] nous nous faisons un devoir de réveiller dans l'âme de la nation la conscience d'elle-même par la connaissance approfondie de son histoire »⁴⁴. Monod officialise donc la possibilité d'une histoire à la fois précise et scientifique, basée sur la remise en cause des sources et un but de recherche de la vérité, et une histoire au service de la nation.

Monod conciliera d'ailleurs les deux pans de cette histoire, qui peut être selon lui à la fois vérité et patriote, en conclusion de ce même article : « C'est ainsi que l'histoire, sans se proposer d'autre but et d'autre fin que le profit qu'on tire de la vérité, travaille d'une manière secrète et sûre à la grandeur de la patrie »⁴⁵.

1.3.3. Influences dans les écoles et sur les personnages historiques

Le souhait affiché de réconcilier la France d'après 1870, dans une nation unie et forte, comparable au voisin allemand, va naturellement se traduire dans les supports pédagogiques et dans le traitement des personnages historiques.

1.3.3.1. Les apports méthodiques à la pédagogie de l'histoire

L'esprit des programmes de 1890 est fixé par Ernest Lavissee, notamment dans son ouvrage « L'enseignement historique en Sorbonne et l'Education Nationale ». Il y reprend les objectifs de Monod : enseigner aux écoliers français

⁴³ Gabriel Monod. (1876). *Des progrès, des études en historiques en France depuis le XVIe siècle*, *Revue Historique*, n°1

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Gabriel Monod. (1876). *Des progrès, des études en historiques en France depuis le XVIe siècle*, *Revue Historique*, n°1

l'histoire de France, pour leur inculquer l'amour de la patrie. « Qui donc enseigne en France ce qu'est la patrie française ? Ce n'est pas la famille [...]. C'est donc à l'école de dire aux Français ce qu'est la France, qu'elle le dise avec autorité, avec persuasion, avec amour. »⁴⁶. L'enseignement de l'histoire se confond alors avec le devoir envers sa patrie. L'histoire devient un outil pour forger de bons patriotes : « Enseignement moral et patriotique : là doit aboutir l'enseignement de l'histoire à l'école primaire »⁴⁷. Christian Amalvi confirme le succès de cette pédagogie en ce qu'elle atteint les buts qu'elle s'était fixée : « La leçon d'histoire s'est transmuée progressivement en célébration d'un rituel laïque [...] Le manuel d'histoire [s'est] métamorphosé [...] en missel civique enluminé de gravures patriotiques »⁴⁸. En utilisant le champ lexical religieux, Christian Amalvi rapproche l'enseignant historique sous la III^e république d'un catéchisme patriotique, que les élèves doivent recevoir sans discernement.

Afin de s'assurer que cette histoire de France reste bien ancrée dans les esprits des écoliers, la pédagogie de l'histoire devient donc radicale : elle passe par le « par cœur » de leçons, de dates, mais aussi de personnages.

1.3.3.2. Le traitement des personnages historiques par les méthodiques

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire sous la III^e république devient un outil au service du patriotisme. Or, qui mieux que les personnages historiques pour illustrer ces propos et construire dans la tête des écoliers un panthéon national de héros justifiant l'amour qu'ils doivent porter à leur patrie ?

Ernest Lavisse n'hésite pas, en effet, à relier ostensiblement les personnages historiques à la république contemporaine, et ainsi à rappeler aux élèves leurs obligations patriotiques envers elle : « L'homme du peuple de France, le paysan surtout, est l'homme le plus prosaïque du monde. [...] Il faut verser dans cette âme la poésie de l'histoire. Contons-lui les Gaulois et les druides, Roland et Godefroy de

⁴⁶ Ernest Lavisse. (1881). *L'enseignement historique en Sorbonne et l'Education Nationale*, cité par Patrick Garcia (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 87

⁴⁷ Ernest Lavisse (1882). Cité par Patrick Garcia (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 87

⁴⁸ Christian Amalvi. (2001). *Les héros de l'histoire de France*, Privat, Toulouse, p. 40-41

Bouillon, Jeanne d'Arc et le grand Ferré, Bayard et tous ces héros de l'ancienne France [...]. Montrons-lui [...] qu'il y a des légitimités successives au cours de la vie d'un peuple et qu'on peut aimer toute la France sans manquer à ses obligations envers la République. »⁴⁹. Outre la volonté de construire un panthéon de héros, on notera également le choix des mots : « poésie », « contons » prouvent que l'histoire enseignée par les méthodiques rejoint l'histoire des romantiques, dont elle cherchait pourtant à se soustraire, par l'usage du récit et le recours à l'univers imaginaire des élèves. On notera également cette liste de héros chargés de rappeler aux élèves leurs devoirs républicains. Pour exalter leur imagination, les manuels s'appuient également sur de nombreuses illustrations : « le soir, pour fixer le souvenir de la leçon, l'élève retrouve dans son livre les explications du maître, il lit le texte, regarde les documents et apprend ainsi sa leçon, car les illustrations renforcent les impressions auditives et contribuent à la fixation du souvenir »⁵⁰. Ces illustrations, souvent soignées, permettent de rendre les héros encore plus admirables.

Dès lors, comme le souligne Christian Amalvi⁵¹, les personnages historiques français seront utilisés en fonction de leur profil : tantôt sauveurs, tantôt traîtres, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ne s'encombre pas de nuances dans ses manuels. Si Jeanne d'Arc sauve la France du joug anglais, si Henri IV l'unit par son édit de Nantes, il n'en va pas de même des Valois ou même de Louis XV, dont l'on souligne la débauche. De même, chaque occasion de vanter les valeurs républicaines est saisie : Sully et Colbert sont portés en modèle de raison, de travail et de bonne gestion.

Concluons cette analyse du personnage historique vu par les méthodiques en reprenant notre exemple précédent : celui de Vercingétorix. Nous avons vu comment Michelet sublimait la figure du chef, droit et digne dans la défaite. Si les méthodiques, à l'image de Camille Jullian donne dans le même registre, Vercingétorix faisant figure de héros naturel, nous pourrions noter qu'ils ajoutent cette note patriotique à laquelle ils sont attachés. Vercingétorix est certes un héros, mais il est surtout ce chef qui unit le peuple gaulois : « Enfin, ses maîtres lui font connaître ce qu'est la nation celtique, comment les Celtes ont une même origine, et que tous,

⁴⁹ Ernest Lavisse. (1881). *L'enseignement historique en Sorbonne et l'Éducation Nationale*

⁵⁰ Angéline Ogier (2007). *Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969)*, <https://histoire-education.revues.org/1247>

⁵¹ Christian Amalvi (2001). *Les héros de l'histoire de France*, Privat, Toulouse

amis ou ennemis du moment, sont les descendants d'un même ancêtre divin. Ainsi, le jeune homme s'imaginait peu à peu [...] l'unité du nom gaulois »⁵². On ne peut s'empêcher de voir dans cet extrait la volonté de Camille Jullian de préfigurer l'union de la nation française à travers celle de la « nation celtique », une nation qu'il n'hésite pas à qualifier d'essence divine. Ceci est un bon exemple de l'effet recherché par les méthodiques.

Au lendemain de la chute du second Empire, et à la veille de la première guerre mondiale, la France cherche à se (re)construire. On souhaite réunir les français sous le drapeau de la République et en cela l'histoire vu par les méthodiques est une réponse efficace : il s'agit d'une histoire au service du patriotisme. Dans ce contexte, les personnages historiques sont pris en exemple pour enseigner une France unie et une République à défendre.

1.4. L'école des Annales

Tout comme l'école méthodique ressemble à une réaction des historiens aux événements qui mettent fin au second Empire, l'école des Annales naît sur les cendres de l'Europe post première guerre mondiale. Les historiens se posent alors la question de leur rôle dans le conflit, et notamment celle de la vision de l'histoire telle qu'elle fut enseignée sous l'influence patriote des méthodiques. A l'aube de ce renouvellement d'école historique, cette nouvelle génération d'historiens ne sait pas encore qu'elle aura également à faire face à un nouveau conflit armé mondial, quelques années plus tard.

1.4.1. Une histoire sociale et économique

La première guerre mondiale conduit, sur le plan des écoles historiques, à un véritable schisme. D'un côté, les méthodiques, qui, s'ils reconnaissent bien le bouleversement de leur science suite au conflit, n'infléchissent pas leurs

⁵² Camille Jullian (1901), *Vercingétorix*, Editions Tallandier de 2012

convictions en termes de rôle civique et national de l'enseignement de l'histoire. D'un autre côté, l'apparition d'un courant de pensée opposé, qui entame au contraire une réflexion de la place de l'histoire dans les motivations du conflit et qui souhaite « conduire à un examen de conscience des historiens »⁵³, mené par Lucien Febvre. Ce dernier décrira, dans « L'histoire dans le monde en ruines »⁵⁴, que l'histoire ne fut qu'un instrument « mis au service de la grandeur de la nation par les méthodiques »⁵⁵ et incapable de prévenir la guerre. Comme lui, ils sont nombreux à souhaiter tirer une leçon de ce qui s'est passé entre 1914 et 1918. L'historien belge Henri Pirenne déclarera de même que « la guerre a été pour les historiens ce qu'un cataclysme cosmique serait pour un géologue »⁵⁶. De nouveaux historiens montent au créneau, à l'image de Bloch qui a vécu la guerre en tant que soldat (mobilisé, décoré de la croix de guerre, il terminera la guerre au grade de capitaine) et a donc une vision très personnelle du conflit qui aura une grande influence sur ses travaux.

Ensemble, Lucien Febvre et Marc Bloch vont créer en 1929 une nouvelle revue historique : les *Annales d'Histoire Economique et Sociale*. Le titre est évocateur : la volonté des deux historiens va être de rapprocher l'histoire de sciences nouvelles et de s'inscrire dans un travail de collaboration avec elles. Ils souhaitent mener l'histoire au-delà des seules connaissances événementielles pour l'associer aux sciences économiques et sociales, afin d'en faire une science globale. Pour Bloch et Febvre, il faut associer l'économie et l'étude des sociétés à l'histoire, sous peine de perdre un pan entier d'analyse historique : « Historiens l'un et l'autre, ayant fait sensiblement les mêmes expériences [...], nous sommes [...] frappés des maux qu'engendre un divorce devenu traditionnel. Tandis qu'aux hommes du passé les historiens appliquent leurs bonnes vieilles méthodes éprouvées, des hommes de plus en plus nombreux consacrent [...] leur activité à l'étude des sociétés et des économies contemporaines : deux classes de travailleurs faits pour s'entendre et qui se côtoient sans se connaître. [...] C'est

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Lucien Febvre. (1920). *L'histoire dans le monde en ruines*, Revue de Synthèse Historique, tome 30

⁵⁵ Christian Delacroix (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 107

⁵⁶ Henri Pirenne. (1923). *Discours du Ve Congrès International des Sciences Historiques à Bruxelles*. Cité par Christian Delacroix. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 107

contre ces schismes redoutables que nous entendons nous élever. [...] Réunis ici, des travailleurs d'origines et de spécialités différentes, mais tous animés d'un même esprit d'exacte impartialité, exposeront le résultat de leurs recherches sur des sujets de leur compétence et de leur choix. »⁵⁷. Tout est dit : l'histoire doit s'aider de nouveaux outils que sont les analyses économiques et sociales. Bien entendu, ces analyses laissent moins de place aux personnages historiques, au profit de domaines tels que la géographie, la linguistique, la sociologie, ou encore l'anthropologie. Ainsi l'historien ne doit ici pas se contenter d'étudier les sources historiques « classiques », tels que les témoignages, les textes et les discours, mais doit être « actif dans l'inconnu »⁵⁸, c'est-à-dire trouver des explications là où les sources traditionnelles n'apportent pas suffisamment de réponse : dans les études économiques et sociales. L'histoire des Annales est définitivement globale.

1.4.2. L'histoire des hommes dans le temps

A travers sa collaboration avec des sciences économiques et sociales, la revue des Annales est marquée par sa faculté à ne pas traiter que l'histoire, mais également le présent et les sociétés contemporaines. Elle envisage ainsi une étude du passé par le présent, et une connaissance accrue des hommes, pour mieux comprendre l'histoire des sociétés. Une fois encore, il va sans dire que le personnage historique voit sa place dans les Annales réduite à sa plus simple expression : il n'est pas le sujet d'étude prioritaire de la revue pour qui l'histoire est avant tout civilisationnelle.

Ainsi, Bloch et Febvre affirmeront à plusieurs reprises que le rôle d'un historien est aussi de connaître le présent, afin de comprendre le passé, et pas seulement l'inverse. Pour eux, si le passé peut éclairer le présent, il ne peut se suffire à lui-même : on peut séparer l'un de l'autre. Christian Delacroix souligne ainsi que « Febvre (1949) dénonce le poids du passé sur le présent : les vivants ne doivent pas se laisser écraser par cette pression irrésistible des morts. »⁵⁹. Ainsi les

⁵⁷ Marc Bloch et Lucien Febvre (15 janvier 1929), *Texte d'ouverture n°1 des Annales d'histoire économique et sociale*, <http://gallica.bnf.fr/>

⁵⁸ Christian Delacroix . (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 147

⁵⁹ Christian Delacroix (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 126

Annales se placeront comme un courant d'étude à la fois du présent et du passé, un courant d'étude « des hommes dans le temps »⁶⁰. L'histoire doit donc être vue comme l'analyse de l'évolution des sociétés dans le temps jusqu'au présent, et en cela elle ne peut se défaire de l'aide des sciences économiques. Ainsi Bloch définira l'histoire comme « la science du changement perpétuel des sociétés humaines »⁶¹. Encore une fois, les personnages historiques passent au second plan pour les Annales, qui se centreront sur l'histoire des sociétés. Comme le résume très bien Christian Delacroix, autant l'histoire des méthodiques fut « nationale », autant celle des Annales fut « sociale »⁶².

1.4.3. Les apports de Braudel : la nouvelle génération des Annales

En 1956, à la mort de Lucien Febvre, c'est Fernand Braudel qui reprend les rênes des Annales. Il occupera ce poste jusqu'en 1968. Braudel s'inscrit dans la poursuite de la politique des Annales commencée par Bloch et Febvre, en la poussant encore plus loin. Il confirme l'intégration des sciences sociales dans la revue et la volonté de traiter aussi bien le présent que le passé. On peut résumer les apports de Braudel en trois axes principaux : la pluralisation du temps, l'espace et les civilisations.

L'œuvre majeure de Braudel, celle qui sert de modèle à cette nouvelle génération des Annales, s'intitule *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*⁶³. Cet ouvrage est découpé en trois temps progressifs, à l'image de la vision de l'histoire de Braudel. C'est ce que l'on appelle la pluralisation du temps. Ce livre, et sa construction, deviendront l'emblème de la génération Braudel. Il est découpé en trois temps de « vitesses » différentes.

La première partie est dite de l'histoire « immobile » : Il s'agit de l'étude de l'homme dans son espace : la Méditerranée. Braudel matérialise ici l'un de ses principaux apports à l'histoire : l'intégration de l'espace géographique dans ses

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid

⁶² Ibid, p149

⁶³ Fernand Braudel. (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, cité par Christian Delacroix (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 126

travaux. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* inverse volontairement le premier thème étudié : on étudie l'espace (la Méditerranée) avant le personnage historique (Philippe II). Dans cette première partie, le terme d'immobilité prend tout son sens puisque Braudel ne discerne presque aucune variation dans le temps, se concentrant davantage sur l'étude d'un milieu. Cela est particulièrement novateur pour un historien. Or c'est ainsi qu'il parvient à la définition d'une civilisation : une culture, dans un espace donné, qui ne varie que très peu dans le temps. On notera donc que pour Braudel la notion d'espace devient primordiale pour étudier l'histoire.

La seconde partie est dite du temps « lent ». Braudel se concentre davantage sur l'économie, la société et les masses.

Enfin vient la dernière partie, celle du temps « rapide », qui correspond davantage à un temps événementiel, rapporté ici d'une agitation de surface, en opposition avec les deux premières, bien plus profonde.

Cet ouvrage symbolise parfaitement la position de Braudel : Bien que présent dans le titre, Philippe II n'est pas le centre de l'étude, au contraire de l'espace : la Méditerranée. Braudel rejettera tout au long de sa carrière l'importance de la biographie dans l'histoire. De même, les trois temps définis par Braudel n'ont pas le même poids dans *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Il y est en effet question d'« agitation de vagues » de « tourbillons de sable »⁶⁴, de « décor » et de « feu d'artifice de lucioles phosphorescentes », autant de terme qui laisse entendre le peu de crédit qu'accorde Braudel à cette histoire de surface. Christian Delacroix précise : « Au lieu de replacer l'évènement dans la dynamique des structures qui l'ont fait naître, Braudel préfère renvoyer l'évènementiel à l'ordre de la superficialité [...]. C'est [La longue durée] qui détermine le rythme événementiel et conjoncturel et trace les limites du possible et de l'impossible »⁶⁵.

⁶⁴ Christian Delacroix. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 176

⁶⁵ Ibid

Tout en perpétuant le travail de ces prédécesseurs au sein de la revue des Annales, Braudel apporte la pluralité du temps, à savoir la primauté du temps long et lent en histoire, en opposition à une histoire purement événementielle, de surface, qui n'est pour lui que l'agitation de surface d'un mouvement bien plus profond et qui ne peut être étudié sans tenir compte de son rapport au milieu, à l'espace.

1.4.4. L'impact de l'école des Annales sur le traitement des personnages historiques

Comme on l'a vu, les Annales choisissent de ne pas se centrer sur l'histoire événementielle ou politique, mais plutôt sur l'histoire de l'évolution des civilisations, à travers les outils des sciences sociales, sur une histoire plus globale. Les personnages historiques sont donc clairement délaissés par ce courant. Febvre est à ce sujet assez virulent. Il rejette l'histoire des méthodiques et, à travers elle, l'histoire événementielle. Il précisera à plusieurs reprises sa position, par exemple au cours de comptes-rendus qu'il écrit sur des livres tels que « L'histoire diplomatique de l'Europe (1871-1914) » de Hauser ou encore « Histoire de la Russie des origines à 1918 » de Seignobos, deux œuvres tournées vers l'histoire diplomatique, cette histoire que les Annales jugent incomplète. Ces positions nous éclairent sur la place qu'il attribue à l'étude des personnages historiques dans l'histoire : quasi inexistante. Il qualifiera en effet ces ouvrages centrés sur la diplomatie et l'évènementiel de « préhistoriques », « traditionnaliste » et « réduits à l'histoire-tableau »⁶⁶. Allergique à tout ce qui se rapproche des habitudes méthodiques, il s'emporte également contre l'histoire des personnages historiques qu'il nomme péjorativement « l'histoire des vedettes », une histoire « vue d'en bas et non d'en haut, [loin] des réalités économiques »⁶⁷, une histoire vue « par le petit bout de la lorgnette » en somme, et surtout incapable d'expliquer l'évolution des sociétés à travers le temps, ce qui doit être la mission primordiale de l'histoire, comme définit par Bloch et Febvre lui-même.

⁶⁶ Ibid, p147

⁶⁷ Ibid, p148

En alliant temps pluriel, espace et milieu, Braudel va encore plus loin. Il parvient en 1963 à la définition de la civilisation. Il entérinera cette notion avec la *Grammaire des civilisations*⁶⁸, dans lequel il décrit les différentes civilisations, européennes et non européennes, à travers le prisme habituel des Annales : dimensions sociale, économique et idéologique, sans oublier la dimension géographique qu'il lui est toute personnelle. Pour Braudel, une civilisation ne peut se définir que par rapport à un milieu et une constance dans le temps. On retrouve ici le « temps immobile » tel qu'étudié dans *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Avec Braudel, l'histoire fige le temps. Cet ouvrage d'histoire à destination de l'enseignement secondaire, ne contient bien entendu aucune biographie ni chronologie, conformément aux préceptes des Annales.

1.5. Les années 80 et 90 : Crise et renouveau de l'histoire

1.5.1. La fin de l'histoire quantitative, le retour de l'histoire politique

Il était certain que l'apologie du temps lent en histoire, voire immobile comme le fit Braudel, ne resterait pas sans critique de la part de certains historiens. C'est ce qui se passe à la fin des années 70 et durant les années 80. Sans renier l'apport des sciences économiques, l'histoire va se renouveler, accordant une nouvelle place à l'évènementiel pur et aux personnages historiques.

C'est au sein même des Annales que le virage se produit. Ainsi, « dès 1974 dans *Faire l'histoire*, Le Goff et Nora se demandent si n'est pas venu pour l'histoire le « temps du reflux et de la redéfinition discrète »⁶⁹.

On retrouve aussi, parmi les historiens à l'origine de ce Christian Delacroix nommé « le tournant critique »⁷⁰, Lawrence Stone ou encore Carlo Ginzburg. Ces

⁶⁸ Fernand Braudel. (1987). *Grammaire des civilisations*, Arthaud, tiré de la première partie du manuel d'histoire *Le Monde actuel, histoire et civilisation*, édité en 1963, cité par Christian Delacroix. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 176

⁶⁹ Christian Delacroix. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 241

⁷⁰ Ibid, p. 252

derniers vont notamment remettre en question l'apport des outils économico-sociaux dans l'histoire. On pense notamment à l'intégration des statistiques de François Simiand souhaité par Febvre, mais également, de manière plus large la pertinence du quantitatif en histoire : « Pour Stone, le quantitativisme, [...] le déterminisme unicausal économique et démographique ont conduit les historiens à une impasse : l'histoire scientifique est un mythe »⁷¹. Ce que reprochent Stone et Ginzburg aux *Annales* de Febvre et de Braudel, c'est d'avoir conçu l'histoire comme une science prédictible à partir d'outil quantitatif. Pour Ginzburg, ce n'est pas l'utilisation des sciences économiques et sociales en histoire qui est critiqué mais le fait qu'elle a entraîné une réflexion de type cyclique, voire déterministe, qui supprime totalement le rôle des hommes en tant que tels : « L'emploi des mathématiques et la méthode expérimentale impliquent en effet respectivement la quantification des phénomènes réitérables. Tout cela explique pourquoi l'histoire n'a jamais réussi à devenir une science galiléenne. »⁷².

De même, Pierre Nora, dans *Faire de l'histoire*, en 1974, marquera sa volonté de revenir à une histoire plus événementielle et plus politique également, signant en 1974 un article intitulé *Le retour de l'évènement* (Pierre Nora sera également à l'origine de nombreux travaux sur la place de la mémoire en histoire). Il est suivi par René Rémond qui défend cette histoire politique dans *Pour une histoire politique*. Il y écrit que l'histoire ne peut être exclusivement politique mais que l'histoire sociale des *Annales* l'a trop négligé : « L'historien du politique ne revendique pas que tout est politique [...], mais il constate que le politique est le point où confluent la plupart des activités et qu'il récapitule les autres composantes de l'ensemble social »⁷³. Ainsi donc Rémond, s'il ne rejette pas l'histoire sociale des premières générations des *Annales*, ne leur accorde plus la primauté. L'histoire politique ne doit plus être rejetée par les historiens comme elle le fut mais doit retrouver une place centrale.

On comprend aisément que ce retour en grâce de l'histoire politique signera également celui des personnages historiques.

⁷¹ Ibid, p. 242

⁷² Carlo Ginzburg. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion, p153-154

⁷³ René Rémond. (1986). *Pour une histoire politique*, Editions du Seuil, Paris, p385-387

1.5.2. Le retour des personnages historiques

Ce « tournant critique » ne touche pas que le fond, mais aussi la forme. Et, en 1988, la revue des Annales nuance à son tour ses théories passées : une histoire moins scientifique, plus littéraire et narrative doit à nouveau avoir sa place : « Celle-ci (l'histoire) a ses traditions [...] : elle est sensible aussi, à chaque époque, aux suggestions de formes extérieures, narrative en particulier. [...] Depuis un demi-siècle [...] le primat du chiffre et de la série l'ont profondément renouvelée [...]. Ici encore, les choses changent sous nos yeux. »⁷⁴

Les années 80 voient donc les positions des historiens plus nuancées, plus ouvertes également, vers une histoire plus large, moins centré sur un objet d'étude (l'histoire peut aussi être politique, pas seulement économique et sociale), et plus ouverte sur la forme (le récit fait son retour). La conjonction de cette double ouverture se concrétise par la parution, à nouveau, de biographies, que l'on voit reflourir dès la fin des années 70 ; et avec elle le retour en grâce du personnage historique. S'il n'occupe plus la place hégémonique et romancée que lui avaient attribué les romantiques, il n'est plus, tout du moins, banni des parutions historiques. On citera ainsi : Louis XI, de Paul-Murray Kendall en 1974, les biographies de Philippe le Bel par Jean Favier en 1978, de Louis XIII par Pierre Chevalier en 1979 ou encore les articles de Le Goff sur Saint-Louis en 1981.

1.5.3. Impact dans l'enseignement : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants »

Comme nous le verrons dans la partie dédiée à l'étude des programmes, l'impact de ce retournement se fera sentir avec les programmes de 1985 et la réapparition, appuyée plus encore en 2002, des personnages historiques. Sur le plan éducatif, ce changement de position interviendra notamment suite à la parution d'un article d'Alain Decaux dans le Figaro Magazine intitulé « On n'apprend plus

⁷⁴ Annales ESC, Paris, A. Colin, 1988, n°2

l'histoire à vos enfants »⁷⁵ en 1979. Alain Decaux, reconnu pour ses talents de « conteur » d'histoire, est un bon exemple de l'opposition aux Annales de Febvre ou de Braudel : il présentera une émission mensuelle de 45 minutes entre 1969 et 1987 durant laquelle il s'efforcera de vulgariser l'histoire avec un style propre afin de la populariser. Le titre de son émission « Decaux raconte » montre bien le retour du récit en histoire, même s'il s'agit d'une émission télévisée destinée à un large public et non un article de revue pour historiens chevronnés. Mais c'est justement ce que souhaite les historiens à partir des années 1980 : faire à nouveau aimer l'histoire au plus grand nombre en revenant à l'histoire par les histoires, d'où le retour d'une forme plus littéraire de l'histoire. Comme le disait lui-même Decaux : "Les historiens devraient admettre qu'ils sont des écrivains »⁷⁶.

Plusieurs voix s'élèveront alors, en écho à l'article de Decaux, vilipendant l'histoire anti-événementielle. Elle serait la cause des pertes de repère historiques chez les élèves. Cet appel est repris par le nouveau président de la République, François Mitterrand, qui « exprime en conseil des ministres en août 1982 ses craintes que les « carences en histoire » ne conduisent à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations »⁷⁷. On souligne l'absence trop marquée dans les programmes et dans les classes de la chronologie, des grands personnages, des récits et de l'histoire nationale. Les programmes de 1985 viseront à combler ces déficits par le retour d'une histoire nationale. Mais c'est surtout dans les programmes de 2002 que ce grand retour des personnages historiques dans l'enseignement sera marquant.

⁷⁵ Le Figaro Magazine, 20 octobre 1979

⁷⁶ Alain Decaux (Mars 1979), *Entretien avec Bernard Pivot*,

⁷⁷ Christian Delacroix. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 267

2. Les personnages historiques dans les instructions officielles

2.1. *Les programmes de 1882 parus au Journal Officiel du 2 août 1882*

Les programmes d'Histoire de 1882 nous apparaissent aujourd'hui comme particulièrement brefs (ils tiennent en quinze lignes, sous-titres compris). Ils sont découpés en trois cours : le cours élémentaire (pour les 7-9 ans), le cours moyen (9-11 ans) et le cours supérieurs (les 11-13 ans). Il s'agit ici essentiellement d'indiquer aux enseignants un découpage en périodes historiques de chacun des cours. Le cours élémentaire s'étend ainsi « jusqu'au commencement de la guerre de cent ans » (le début n'étant pas précisé), où se poursuit le cours moyen pour se terminer « à nos jours ». Les programmes préconisent une répartition du temps historique étudié durant les quatre trimestres de l'année selon un découpage segmenté par dates. En dehors de ces bornes, on peut remarquer que les programmes ne précisent aucune notion ni aucun concept. Toutefois, il est intéressant de noter que dès 1882, les personnages historiques tiennent une position centrale du cours d'Histoire. En effet, il est frappant de lire dès la première ligne des programmes du cours élémentaire que celui-ci doit concerner des « récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux ». L'étude de personnages historiques est donc instituée d'emblée, et plus encore à destination des élèves les plus jeunes, ceux de cours élémentaire. On pourra en déduire que les Instructions Officielles de 1882 considèrent le personnage historique comme un point d'entrée majeur dans l'enseignement de l'Histoire pour les élèves les plus jeunes. Son association au terme « récits » représente sans doute la marque de l'influence de l'école romantique, bien que, à la date de création de ces programmes, ce soit plutôt l'école méthodique qui eut le vent en poupe. En effet, les romantiques, on l'a vu, se caractérisent par un style littéraire proche du récit et n'hésitent pas à romancer la vie de certains personnages ou le quotidien de certains groupes. Ce mot de « récit » est un court indice laissé dans des programmes courts laissant une référence à un courant historique. Aucune orientation n'est donnée quant aux types de supports : on ne mentionne ni l'usage

de témoignages, d'iconographies ou encore de biographies. Ici c'est donc l'enseignement des « grands personnages historiques » qui sert d'inducteur ; mais, il est à craindre que, sans l'usage de supports historiques fiables, l'enseignement ne se tourne vers une succession de faits racontés sous forme d'anecdotes, qui seraient certes, motivantes pour l'entrée dans l'activité des élèves, mais laisseraient totalement de côté les aspects scientifiques que pourraient revêtir l'enseignement historique. Il est intéressant de noter qu'aucun nom de « grand personnage » n'apparaît, laissant ainsi une liberté très importante aux enseignants. Les programmes ne précisent pas si chaque période doit être illustrée par un personnage précis ni à partir de quand l'enseignant peut-il décider qu'un personnage est « grand », ou représentatif d'une période.

Par la suite, les paragraphes concernant les cours moyen et supérieur reprennent respectivement les termes « faits essentiels » et « grands évènements ». Nous sommes donc bien ici devant des programmes d'Histoire « batailles », autrement dit une didactique de l'Histoire par l'enchaînement des faits et une succession d'évènements qui fera passer les Hommes d'une période à une autre, délimitée, à l'image des instructions officielles de l'époque, par des dates.

2.2. Les programmes de 1923 parus au Journal Officiel du 20 juin 1923

Les programmes d'Histoire de 1923 se découpent de la même manière que ceux de 1882 : on y retrouve les cours élémentaire, moyen et supérieur. A nouveau, les cours élémentaire et moyen se voient attribuer une série de périodes historiques et, à nouveau, le cours supérieur permet de revoir la totalité de l'Histoire de France. Mais, contrairement aux programmes de 1882, des notions sont précisées. Ainsi, là où en 1882 on demandait d'enseigner « les faits principaux de l'histoire nationale jusqu'au commencement de la guerre de cent ans », on définit les sujets en 1923 comme étant « la Gaule, les Invasions, le Moyen-Âge, les Grandes Découvertes, la Renaissance, la Réforme ». De même, en cours moyen, on étudiera les notions de « Monarchie absolue » et de « Monarchie constitutionnelle ». La pédagogie, la didactique, le choix des supports et des activités restent libres. On peut donc

résumer les programmes d'histoire de 1923 à une version plus détaillée de ceux de 1882, à deux exceptions toutefois. Premièrement, ces programmes étant édités seulement cinq ans après la Grande Guerre, l'enseignement de la « formation de l'unité française » et de la guerre de 1914-1918 est explicite. Deuxièmement, non seulement aucun personnage n'est mentionné mais le terme même de « personnage », qui occupait la première ligne des programmes de 1882 a ici disparu. Ainsi les « récit et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux » de 1882 se sont transformés en 1923 en « principaux faits et dates ». Bien que rien dans les programmes n'interdise leur enseignement, les personnages historiques et leurs histoires ne semblent plus être sollicités comme un élément majeur de la didactique de l'Histoire.

A la lecture de ces programmes, on pourra distinguer le mouvement opéré par les historiens de cette époque. En effet, d'une part, on ne distingue plus aucune trace de l'influence de l'école des romantiques : le terme « récit » a d'ailleurs été supprimé, ce qui montre qu'en 1923 cette école est définitivement surannée. Il est intéressant de constater, d'autre part, que c'est le mot « faits », qui succède à « récit ». On peut émettre l'hypothèse que cet ajustement corresponde à une influence de l'école méthodique, celle-ci recherchant avant tout une histoire rigoureuse et scientifique, basée sur les faits, en opposition aux romantiques et à leurs travaux parfois romancés. De plus, la partie des instructions s'intitulant « formation de l'unité française » est probablement influencée par l'école méthodique, à l'orientation plus nationaliste.

2.3. Les programmes de 1980 parus dans l'Arrêté du 18 juillet 1980

Après des programmes de 1882 et de 1923 se bornant à lister des périodes historiques, les Instructions Officielles de 1980 font figure de révolution. Ils passent de quelques lignes à sept pages. Ils incluent désormais, en plus du traditionnel découpage en périodes historiques, des objectifs, des activités, une méthode (y compris les interventions du maître) mais également des éléments sur la didactique et l'évaluation.

On note surtout, dès le début de leur lecture, la mention faite à la théorie de l'éveil et à la structuration du temps.

2.3.1. Structuration du temps

Les objectifs de ce programme introduisent une nouvelle priorité. Il ne s'agit pas d'accumuler les connaissances historiques (cet objectif se retrouve plus loin) mais bien de se situer dans le temps. Pour y parvenir, les programmes recommandent explicitement de « mettre en œuvre la méthodologie des activités d'éveil » (paragraphe 1.1. des Instructions Pédagogiques) qui passent par des « activités prolongées fondées sur les enquêtes dans le milieu [proche de l'élève] », des « activités plus brèves alimentées par l'occasionnel », ainsi que l'étude de document et des activités de synthèse.

L'utilisation de la frise chronologique fait pour la première fois son apparition afin d'ordonner des « jalons » et des « repères ponctuels ».

2.3.2. Les personnages historiques

Pour la première fois, des personnages historiques sont nominalement évoqués. On en compte trois. Mais il ne s'agit pas de personnages historiques dont la vie et le parcours doivent être étudiés. On rencontre en effet le nom de ces trois personnages à deux endroits différents des programmes d'Histoire de 1980.

Une première fois au paragraphe 3.2.1.3. : il s'agit de Richelieu et Louis XIII qui sont directement associés à la période de l'Ancien Régime, cités entre parenthèse après la notion de Monarchie Absolue. Dans cette partie 3.2. qui décline l'ensemble des périodes historiques à enseigner, aucun autre personnage n'est évoqué. Richelieu et Louis XIII sont proposés ici comme illustration du concept de Monarchie Absolue. On pourra s'étonner, s'il s'agissait d'utiliser le personnage comme illustration d'une notion, de ne pas en retrouver d'autres pour les concepts de Renaissance (François 1^{er} et Léonard de Vinci) ou de la Révolution (Louis XVI et Robespierre) par exemple. La citation de ces deux seuls personnages historiques à ce niveau des programmes sous-entend que le personnage historique peut, à l'initiative de l'enseignant, faire l'objet d'une étude afin d'éclairer un concept mais

ne sera pas un objectif d'apprentissage en tant que tel. On n'enseignera donc pas les conflits historiques et les batailles sous Louis XIII et Richelieu mais plutôt Louis XIII et Richelieu comme un exemple de Monarchie Absolue. Le personnage historique n'est pas le centre de l'enseignement mais son illustration, comme le rappelle le paragraphe 3.2.1.2. : « chacune des grandes périodes sera caractérisée par quelques faits dominants, dates, évènements, personnages, dont l'importance est reconnue dans le tissu de l'histoire nationale ». Les programmes de 1980 privilégient en effet le personnage non historique, comme individu d'un groupe social plus large. On parle en effet, parmi les « thèmes à étudier » dans le paragraphe 3.2.1.3. de « peuple gaulois », de « seigneurs, clercs et paysans » pour le Moyen-Âge, ou encore de « conventionnel, soldat, commerçant ou écrivain » pour le thème de la Révolution et de l'Empire. C'est donc plus l'étude sociologique d'un peuple à un instant donné, dans un contexte historique donné qui est sujet à l'enseignement, et non la vie des « grands hommes ». Cela peut clairement être interprété comme une influence directe de l'école des Annales, qui se caractérise par une vision plus civilisationnelle de l'histoire, et privilégie le groupe social aux grands hommes de l'histoire comme objet d'étude.

Le deuxième passage des programmes faisant mention d'un personnage historique est celui de la Méthode, et plus précisément des Dominantes en Histoire (3.1.3.1.). Celles-ci peuvent être des travaux d'enquête sur le terrain, des travaux diachronique ou synchronique, et parmi ces derniers, est évoqué la possibilité d'aborder par l'étude de documents « des évènements majeurs ou l'action de personnages marquants. Par exemple : [...] Versailles et Louis XIV ». Cette fois-ci et contrairement à l'exemple de Louis XIII et Richelieu, les programmes semblent laisser la possibilité à l'enseignant d'utiliser le parcours d'un personnage historique comme objectif d'enseignement, et ce dans un cadre précis (l'étude de document), mais restreint à une option didactique parmi de nombreuses autres.

Enfin les personnages historiques sont cités dans le paragraphe 2.4. des Instructions Pédagogiques comme exemple avec les dates et évènements de « repères ponctuels » utilisable pour l'étude de frises chronologiques.

Bien que les programmes de 1980 soient les premiers à contenir des références explicites à des noms de personnages historiques, force est de constater que leur enseignement n'est pas l'objectif principal, qui devient, et c'est une nouveauté, la structuration du temps qui passe, se situer dans le temps, et acquérir un certain nombre de savoir-faire scientifiques : la recherche d'information, leur ordonnancement, l'observation et le développement d'un esprit critique. Là encore, l'esprit des Annales se fait sentir.

Enfin, nous notons que les programmes de 1980 précisent également pour la première fois les outils mis à disposition de l'enseignant pour atteindre les objectifs qui lui ont été fixés. Si la frise, les lectures historiques et les reproductions iconographiques font parties des supports didactiques cités, on notera l'absence de biographie, tant à la lecture qu'à la conception. Cela permet de confirmer que les vies et études de personnages historiques n'était pas un objectif central des programmes de 1980.

2.4. Les programmes de 1985 parus au Journal Officiel du 15 mai 1985

A l'image des programmes d'Histoire de 1980, les programmes de 1985 établissent un certain nombre d'objectifs. L'objectif principal en Histoire devient, en 1985, « l'étude de la société française d'aujourd'hui et du passé récent », « la présentation de civilisations anciennes, d'évènements, de personnages et de groupes sociaux » et le « repérage des grandes époques historiques ». Tout comme en 1980, le personnage historique n'est plus l'inducteur qu'il était en 1882 dans les programmes d'Histoire mais, un élément à enseigner au même titre que le personnage non historique associé à un groupe social, et pouvant illustrer la structuration du temps chez l'enfant grâce à l'usage de la frise chronologique, évoquée au troisième point des objectifs du programme. En cela, on sent bien que l'influence des Annales est toujours présente. En effet, on retrouve dans les programmes les termes de « sociétés » et de « civilisations », chère à Braudel et à son école.

Concernant les personnages historiques proprement dits, les programmes de 1985 suivent le même chemin que leurs prédécesseurs : Louis XIII, Richelieu et Louis XIV ont disparu des programmes de 1985 au profit de Philippe Auguste, Louis XI et Napoléon. Toutefois, le rôle des personnages historiques dans les programmes reste sensiblement le même : l'évocation de Philippe Auguste et de Louis XI ne sert qu'à délimiter la période de la monarchie sous la société médiévale. Quant à Napoléon, nulle préconisation de l'étude du personnage en tant que tel, il est également utilisé dans les textes comme repères chronologiques pour situer l'étude de la France postrévolutionnaire.

Nous noterons par ailleurs que les programmes de 1985 ont été réduits en termes de volume par rapport à ceux de 1980. Les paragraphes explicitant les Instructions Pédagogiques, les Activités, la Méthode ou encore la place du maître ont été supprimés, dans un objectif de revenir à une plus grande liberté pédagogique pour l'enseignant. De même, l'affiliation à la théorie de l'éveil a disparu des programmes.

Les documents comme supports didactiques ne sont plus référencés dans ces programmes, il est donc logique de ne pas trouver mention de l'utilisation de biographies comme supports d'enseignement.

2.5. Les programmes de 1995, parus au Journal Officiel du 22 février 1995

Nous notons dans ces programmes d'histoire de 1995 un changement de cap en comparaison avec ceux de 1985. C'est en effet en 1995 que les personnages historiques font leur retour dans les programmes. Il faut dire qu'en 1995, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, l'école des Annales a perdu de son influence. Le temps de « la crise » puis du « renouveau » de l'histoire impacte ses programmes, du moins en ce qui concerne les personnages historiques.

Le virage est clairement explicité dès l'introduction du domaine « histoire ». On peut en effet y lire : « Tout au long du cycle, l'élève apprend à situer les grandes périodes de l'histoire et à les caractériser. On s'appuiera le plus souvent possible sur des personnages, des grandes dates, des lieux symboliques constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale (ces éléments sont indiqués à la fin du programme de chaque période). ». Les programmes de 1995 recommandent donc clairement d'utiliser les personnages, ce qui est contraire à ceux de 1985, mais va encore plus loin. En effet, l'enseignant doit les utiliser « le plus souvent possible ». Autrement dit, il apparaît en 1995 presque impossible de faire l'apprentissage d'une période ou d'un concept sans faire l'économie du personnage historique, quelque en soit l'importance dans la séquence. Il permet ici surtout de « caractériser » un apprentissage de l'histoire. Autrement dit, il va permettre à l'élève de cristalliser un apprentissage en lui adjoignant une figure historique.

La description des périodes à étudier dans le cycle des approfondissements vient détailler les personnages à retenir pour illustrer les apprentissages. Chaque période est accompagnée d'une liste de 3 à 8 noms de personnages célèbres. On trouve des personnages d'horizon varié : des monarques, des artistes (Victor Hugo, Molière), des scientifiques (Pierre et Marie Curie). Dans le nombre de personnage cité comme dans leur variété, cette liste préfigure celle du document d'application des programmes de 2002, qui ira, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, encore plus loin. En effet, si cette liste est relativement importante et variée, elle n'en reste pas moins très nationale : en dehors de Leonard de Vinci, tous les personnages sont français. Cela confirme l'intention des programmes énoncée en introduction par les termes de « culture et de conscience nationale ».

L'année 1995 marque le retour du personnage historique dans les programmes. C'est un début de changement important dans les programmes. Il traduit probablement l'évolution que l'on a trouvé chez les travaux chercheurs, dès les années 70 et 80. L'époque des Annales est en effet bien révolue. Les instructions amorcent ici de manière officielle ce que Christian Delacroix a nommé « le tournant critique »⁷⁸. Ce *Retour de l'évènement* comme l'avait écrit Pierre Nora en 1974 va de pair avec le retour du personnage historique. Son utilisation est

⁷⁸ Christian Delacroix. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 241

d'ailleurs très abondante, presque systématique, mais surtout nationale. Les instructions de 2002 iront encore plus loin.

2.6. Les programmes de 2002 parus au Journal Officiel du 25 janvier 2002

Les programmes d'Histoire de 2002 marquent un véritable tournant. Concernant l'étude des personnages historiques, ils vont confirmer le retour amorcé en 1995, et leur apporter encore plus d'importance.

Tout d'abord du point de vue de la forme avec l'apparition des attendus de fin de cycle, autrement dit l'ensemble des compétences devant être maîtrisées à la fin de ces derniers. En 2002, le cycle 2 comprend les classes de CP -CE1 alors que le cycle 3 s'étend du CE2 au CM2. Nous traiterons ici de ces deux cycles.

Les programmes d'Histoire de cycle 2 de 2002 sont intégrés au domaine « Découvrir le monde » et se concentrent sur le repérage dans le temps et sur les outils permettant aux élèves d'atteindre cette compétence. Ils sont regroupés dans le paragraphe 2 « Le temps qui passe ». Ce dernier commence par cette préconisation : « A cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire ». Nous ne serons donc pas étonnés de constater qu'ils ne précisent aucun découpage par périodes historiques ni ne nomment le terme de « personnage historique » dans les apprentissages. De même, les documents recommandés comme support de travail recourent des textes documentaires et de la littérature jeunesse mais peu de documents historiques à proprement parler, et encore moins de biographies. Les attendus de fin de cycle posent comme objectifs de situer une information dans une suite chronologique, de mesurer et de comparer des durées ou encore d'utiliser des calendriers.

En ce qui concerne le cycle 3, c'est bien sous la mention « Histoire » que les programmes développent un projet pédagogique découpé en périodes : on y retrouve la Préhistoire, l'Antiquité, le Moyen-Âge (bornés par les dates 476-1492), les temps modernes (séparés en deux sous-périodes par la fin de l'époque napoléonienne en 1815) puis le XXe siècle et le monde actuel. Chaque période est

détaillée précisément, détachant les axes d'enseignement principaux sous le terme « points forts ». Ces derniers listent un certain nombre de notions ou de concepts à enseigner en priorité. A titre d'exemples, citons « la romanisation de la Gaule » pour l'Antiquité, « l'Europe des abbayes et des cathédrales » pour le Moyen-Âge ou encore « les difficultés de la République à s'imposer en France » pour le XIXe siècle. Il est intéressant de noter que le seul personnage historique cité dans ces programmes est une nouvelle fois ... Louis XIV, comme illustration de la monarchie absolue. En cela les programmes de 2002 rejoignent ceux de 1980. On retrouve le terme de « personnage » dans les attendus de fin de cycle, parmi « une vingtaine d'évènements et de dates à connaître » ainsi que le rôle de groupes sociaux. A priori, on peut penser que les personnages historiques n'ont pas davantage de place dans les connaissances requises en Histoire que dans celles des programmes précédents.

Mais là où les programmes d'Histoire opèrent une petite révolution, c'est dans le contenu du document d'application. En effet, pour chacune des périodes listées plus haut, et en plus d'une liste de dates et d'évènements à connaître par les élèves, on trouve un nombre important de personnages historiques. Ainsi le document d'application conseille vivement l'étude de Jules César et de Vercingétorix pour l'Antiquité, de cinq autres personnages pour le Moyen-Âge (dont Clovis, Charlemagne et Jeanne d'Arc), de pas moins de quinze pour la première partie de la période moderne (De Vinci, Rabelais, Shakespeare, François 1^{er}, Henri IV, Louis XIV...), treize pour la seconde (Victor Hugo, Napoléon III, Jules Ferry, Jean Jaurès...) et quinze pour le XXe siècle (Clémenceau, de Gaulle, Charlie Chaplin, Louis Armstrong, Albert Einstein...). Comme on le voit, ces listes abondantes ne délaissent aucune catégorie de personnages, ne se contentant pas des personnages politiques, monarques ou dirigeants, mais faisant aussi la part belle aux artistes, scientifiques et autres hommes et femmes influents. Par ailleurs, pour chaque période, ces personnages côtoient dans ce document des « groupes significatifs » : les artisans gallo-romains, les chevaliers, les esclaves, les femmes de la Révolution, les ouvriers du XIXe siècle ou encore les poilus et les résistants. Et contrairement aux programmes de 1995, les personnages sont très internationaux.

C'est une véritable nouveauté pour des programmes d'Histoire. Ce document d'application leur consacre de plus un paragraphe dans les « Orientations générales », afin de préciser leur place dans les contenus à enseigner : « Grands personnages et groupes anonymes : la place des femmes en histoire ». On peut y lire explicitement la volonté des programmes de les inclure dans les connaissances à retenir par les élèves : « L'élève à la fin de l'école primaire devra déjà en connaître quelques-uns, constituant un premier «panthéon» culturel qui sera poursuivi au collège. ». De plus, il ne s'agit donc pas là d'effleurer certains d'entre eux mais bien de les connaître et surtout de les apprendre, comme le précise le document : « les personnages qui doivent être connus par tous sont indiqués en caractères gras ». Ces personnages à « connaître par tous » représentent environ la moitié de la liste.

Quelle utilisation du personnage historique en histoire est préconisée par ce document d'application ? Il est intéressant de voir l'objectif recommandé derrière l'étude de ces personnages. En effet, on ne parle pas ici de s'en servir pour illustrer une notion, borner une période historique ou agrémenter la leçon d'images à coller. Mais on demande clairement de les aborder pour eux-mêmes, « à la fois comme témoins privilégiés de leur époque, comme des individus au parcours singulier dont on peut mettre en valeur la personnalité ou l'exemplarité du comportement sur le plan des valeurs ». De plus, ils pourront être utilisés à des fins pluridisciplinaires comme on peut le lire plus loin : « Les noms sont ici présentés à titre indicatif, comme une base qui peut d'ailleurs être utilisée dans d'autres champs disciplinaires ou pour nourrir une réflexion d'éducation civique, comme la non-violence de Gandhi ou de Martin Luther King, par exemple. ». Dans la continuité de ce qui précède, le rôle des femmes dans l'histoire est souligné pour la première fois dans un programme. En étudiant des femmes célèbres, leurs parcours et leurs actions (on cite volontiers Marie Curie), l'enseignant pourra souligner leur faible place et faire un lien avec l'inégalité homme-femme.

On recommande de se servir également des personnages pour mettre en récit l'enseignement de l'histoire. On retrouve ici une inspiration des courants du XIXe siècle : le personnage va permettre à l'élève de rentrer dans la grande Histoire par les histoires des personnages : « Ces hommes, ces femmes et ces groupes [...] peuvent aussi aider les maîtres à « raconter l'histoire » ». Il s'agit là de fournir un nouvel outil à l'enseignant : le personnage ou le groupe historique, comme

inducteur, par exemple pour faciliter la mise en intrigue. Ce terme de « raconter » peut surprendre. La dernière fois que le lexique de la narration avait été utilisé dans les programmes d'histoire remonte à ... 1882 et le terme de « récit ». C'était l'époque des romantiques. Mais le parallèle avec le plaidoyer de Decaux est aussi notable. Pour rappel, nous avons vu que Decaux avait remis l'histoire événementielle à la mode populaire grâce à son émission « Decaux raconte » dans les années 80. Ce verbe « raconter », commun à l'émission télévisuelle et aux instructions, souligne le retour de cette histoire plus narrative, que les historiens des années 80 et 90 ont cherché à rendre plus plaisante à étudier.

Fait nouveau, on notera aussi que ce document d'application rassemble énormément d'exemples de sources et de documents historiques recommandés (des monuments, des mosaïques, des éléments architecturaux, des extraits de textes officiels ou encore des extraits de Zola). En revanche, la biographie, comme support d'apprentissage de l'histoire ou comme production d'écrit, n'est toujours pas évoquée.

Les programmes d'histoire de 2002 sont donc particulièrement novateurs. D'un point de vue du volume d'une part : plusieurs pages dans le programme proprement dit et surtout un document d'application très dense et très fourni. D'autre part concernant les personnages historiques : en plus d'une liste particulièrement étoffée et hétérogène dont l'enseignant pourra s'inspirer, on y définit le rôle du personnage dans la didactique de l'histoire. Il pourra être étudié pour lui-même, afin de mettre en valeur un certain nombre de qualités morales, pour sa faculté à accompagner l'enseignement de l'histoire dans sa mise en récit et enfin sera un support notable dans plusieurs champs interdisciplinaires. On s'étonnera toutefois de l'absence de mention de la frise comme outil de structuration du temps, et a fortiori de l'utilisation des personnages historiques, pourtant longuement soulignée dans ce document, pour atteindre cet objectif. On ne propose pas, en effet, de construire une frise qui rassemblerait les personnages historiques à connaître afin d'aider les élèves à les situer dans chacune des périodes.

2.7. Les programmes de 2008 parus au Journal Officiel du 19 juin 2008

Nous passerons rapidement sur les programmes du cycle 2, sous l'intitulé « Découverte du monde », qui reprennent les objectifs précédents concernant le temps, à savoir le repérage et la mesure, que ce soit au niveau des saisons, du calendrier, des images ou de l'horloge. Malgré tout, une place – certes vague sur le plan pédagogique – est accordée aux personnages, puisque les élèves devront « découvrir et mémoriser [...] quelques dates et personnages ».

En revanche, les programmes de cycle 3 sont probablement ceux qui font, historiquement, la plus grande part au personnage. A la lecture des programmes de 2002, et principalement du document d'application, nous avons vu précédemment qu'une liste de personnages avaient été proposée, et une partie rendue obligatoire au cours de l'enseignement de l'histoire en cycle 3. Nous avons toutefois noté l'absence de corrélation entre l'apprentissage de la structuration du temps chez l'élève. En effet, la connaissance proprement dite des personnages historiques, leur vie et leur parcours devaient plus servir d'exemples positifs que de repères temporels. Or, c'est exactement ce à quoi les programmes de 2008 vont s'attacher : donner des repères temporels aux élèves grâce aux personnages. Alors que la partie « Histoire » des programmes de 2008 a été réduite à une demie-page, la place du personnage historique dans la didactique de cet enseignement a pris ainsi une place centrale. D'une part, au traditionnel découpage de l'enseignement en période s'ajoute désormais une liste de dates et personnages à étudier, d'autre part, le paragraphe introductif du chapitre « Histoire » place ces derniers au centre même de la didactique.

Voyons tout d'abord la liste de personnages historiques reprises dans les programmes. Elle est ici moins fournie que celle du document d'application de 2002. Malgré tout, l'influence de cette dernière est très claire puisque l'on en retrouve ceux qui avaient déjà en 2002 étaient désignés comme « essentiels » (en gras dans le document) : Jules César, Vercingétorix, Gutenberg, Christophe Colomb, François 1^{er}, Copernic, Galilée, Henri IV, Richelieu, Louis XVI, etc.... En tout 24 noms de personnages directement stipulés dans ces programmes. C'est un record depuis les premiers programmes (en partant du principe que les personnages des

programmes de 2002 sont spécifiés dans le document d'application et non dans les programmes en eux-mêmes).

Mais plus encore que le nombre de personnages cités, c'est surtout les rôles pédagogiques et didactiques que les programmes associent aux personnages (et aux dates) historiques qui leur donnent cette prépondérance. En effet, on peut lire : « [il faudra] s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou les événements représentatifs de chaque période. Les événements ou personnages indiqués ci-dessous en italique constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune ». C'est là près de la moitié des instructions pédagogiques en Histoire. On y voit clairement que les personnages sont au centre de l'enseignement. « Indispensables » et « jalons », sont deux termes très forts pour les qualifier. Les 24 personnages cités sont « à connaître ». Et les programmes laissent encore une place à d'autres personnages au choix des maîtres. C'est donc autour d'eux que les programmes de 2008 sont établis. Ils doivent permettre de construire une série de repères pour l'élève et aider à établir une structure du temps qui passe. A contrario, l'étude de leurs vies comme « modèles » telle que la préconisait les programmes de 2002 a disparu.

Enfin, la notion de « roman national » fait son retour puisqu'elle est explicitée dans les programmes : les personnages sont des « jalons de l'histoire nationale ». C'est donc une mise en récit de l'Histoire de France qui est proposée, « jalonnée » par de grands personnages. On notera d'autre part que, en dehors de quelques personnages, la liste comporte une très grande majorité de Français. Les programmes n'évoquent que peu d'autres nationalités. L'histoire de la Grèce Ancienne a par exemple disparu. Disparus également des peuples comme les Wisigoths, les Egyptiens ou encore l'établissement de l'Islam, tous trois présents en 2002.

Les programmes de 2008 marquent donc un retour à l'Histoire nationale, une Histoire construite par de grands hommes et femmes. En matière de rôle des personnages historiques dans la didactique de l'enseignement de l'histoire, et a fortiori de leur utilisation afin d'amener les élèves à la structuration du temps, on peut considérer que les programmes de 2008 sont ceux qui lui accordent le plus

d'importance. En comparaison des programmes antérieurs, on est à l'apogée du personnage historique dans les enseignements.

2.8. Les programmes de 2015 parus au Journal Officiel du 24 novembre 2015

On peut d'emblée faire deux constatations à propos des nouveaux programmes. Sur le volume premièrement : oublié le paragraphe unique sur le Temps au cycle 2 de 2008. Ici le Temps occupe plusieurs pages détaillées en connaissances et en compétences, accompagnées systématiquement d'exemples de situations fournis. Deuxièmement, il est intéressant de constater que les programmes du cycle 2 associent le plus souvent le travail sur le repérage dans le Temps et dans l'Espace, reliés par des compétences communes : ainsi dans la rubrique « Explorer les organisations du monde », on demande de « comparer quelques modes de vies à travers le temps historique » mais également dans « quelques espaces emblématiques ». Enfin, dans les repères de progressivité, on note que « le repérage des différentes périodes historiques » commencent dès le CE 2, donc dès le cycle 2, même si ces dernières ne sont pas spécifiées. Les personnages historiques sont bien évoqués dès le cycle 2, à l'image des programmes de 2008, ici dans les repères de progressivité : « Au CE2, on commence l'étude du temps long et de l'espace géographique terrestre à travers quelques évènements, personnages et modes de vie caractéristiques des principales périodes de l'histoire de la France et du monde occidental et à travers quelques milieux géographiques caractéristiques ».

Si l'on se concentre sur la place du personnage historique dans les textes officiels, les programmes d'Histoire de Cycle 3 de 2015 se situent comme un compromis entre ceux de 2002 et de 2008. Tout d'abord, on notera que le terme de « personnage » est absent des programmes. Oublié donc les recommandations des programmes de 2008 dans lesquels ces derniers étaient considérés comme des « jalons » de l'Histoire (de France) ou dont la connaissance était « indispensable ». Leur enseignement ne figure d'ailleurs pas dans la liste des compétences du domaine, ni même dans les « sous-compétences ». Oubliés également les listes de

personnages (mais aussi de dates) que nous trouvions par le passé. En revanche, le personnage historique, s'il n'est pas cité explicitement comme un outil aidant à la structuration du temps, n'a pas totalement disparu pour autant. On retrouve ainsi nombre d'entre eux, mais cette fois-ci dans les « Repères annuels de programmation » : ils bornent les périodes, ou désignent même une période en tant que telle : Ainsi la fin du Thème 1 « Avant la France » s'intitule « Clovis et Charlemagne, Mérovingiens et Carolingiens dans la continuité de l'empire romain ». De même, le thème 3, qui regroupe la Révolution et l'Empire, reprend Louis XVI et Napoléon comme personnages centraux de ce découpage. Mais c'est le thème 2 « le temps des rois » qui concentrent le plus de personnages, comme son nom l'indique : « Louis IX, le « roi chrétien » au XIIIe siècle ; François Ier, un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance. ; Henri IV et l'édit de Nantes. ; Louis XIV, le roi Soleil à Versailles ». On le voit bien, en étudiant cette fragmentation de la période dite « moderne », c'est une véritable suite de portraits de rois que nous proposent les programmes : chaque monarque est associé à un événement, comme l'Edit de Nantes, ou à un concept, comme le développement des arts à l'époque de la Renaissance. Ces « repères » à destination de l'enseignant relient donc à chaque fois un thème à un personnage. De même Jules Ferry sert de pivot pour aborder « Le temps de la République » et l'arrivée de l'école obligatoire. Enfin, les figures féminines ne sont pas oubliées : les programmes y consacrent quelques lignes, inspirées des programmes de 2002 en beaucoup plus condensé : « présenter aux élèves quelques figures féminines importantes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis. ».

Cette association concept-personnage ou notion-personnage n'est pourtant pas systématique dans les nouveaux programmes. Cités en exemple dans la quasi-totalité des textes précédents, Jules César et Vercingétorix n'apparaissent pas du tout dans la période de l'Antiquité de 2015. De même Charles de Gaulle aurait pu être proposé pour la période de la seconde guerre mondiale ou la 5^e République : ce n'est pas le cas.

La place réservée aux personnages historiques dans les programmes de 2015 est donc plus ambivalente que celle des programmes de 2008 et moins systématique que celle des programmes de 2002. Il n'est plus question d'en faire une priorité de connaissances à acquérir. En revanche le rôle didactique du

personnage historique dans la construction du repérage dans le temps est implicite : en effet, il n'est pas recommandé en tant que tel mais sous-entendu puisqu'ils reviennent régulièrement dans les intitulés de « repères annuels de programmation ». Or, si tel personnage constitue un « repère annuel de programmation » (pour l'enseignant), ne s'impose-t-il pas alors comme un repère des différentes périodes historiques (pour l'élève) ?

Ce compromis que trouvent les programmes d'Histoire de 2015 peut être illustré par l'exemple de deux périodes historiques qui traitent le personnage historique de manière très différente, marquant le souhait de voir certes un enseignement de ces derniers, mais loin de la manière exclusive qui ressortait en 2008. Prenons ainsi l'exemple de l'Antiquité (thème 1 : « Et avant la France ? ») et comparons son traitement dans les programmes avec celui de l'Empire (thème 3 : « Le temps de la Révolution et de l'Empire »). Nous l'avons dit, ni Jules César ni Vercingétorix, ni d'ailleurs aucune personnalité de l'Antiquité n'est évoquée dans les programmes. En revanche, nous retrouvons la volonté d'étudier des groupes d'individus, telle que nous l'avons vu avec les programmes de 2002 : « On se centrera ensuite sur les Gaules, caractérisées par le brassage de leurs populations et les contacts entre Celtes, Gaulois et civilisations méditerranéennes. » ou encore « On n'oublie pas d'expliquer aux élèves qu'à partir du IV^e siècle, des peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths s'installent sur plusieurs siècles dans l'empire romain d'Occident ». Ces programmes insistent notamment sur la comparaison des modes de vie dans le temps. C'est presque l'approche opposée qui est préconisée pour aborder l'Empire, centrée sur le personnage de Napoléon Bonaparte : « Napoléon Bonaparte, général dans les armées républicaines, prend le pouvoir par la force et est proclamé empereur des Français en 1804, mais il conserve certains des acquis révolutionnaires. ». On retrouve ici un apprentissage ressemblant davantage à de « l'histoire bataille », plus événementielle, à travers des séquences pédagogiques dans lesquelles le personnage de Napoléon Bonaparte occupera sans doute une place centrale.

On le voit, le personnage historique est donc toujours très présent dans les programmes de 2015. S'il n'a plus la place prépondérante de 2008, il n'en reste pas

moins un « repère » à utiliser pour plusieurs périodes, voire même un axe central de l'apprentissage de certains concepts. Oublié toutefois les listes de 2008, les personnages revêtent une importance qui varient d'un thème à l'autre des programmes : tantôt absent, tantôt illustrant un concept ou figure de proue de l'apprentissage d'une période, ils sont là pour permettre aux élèves d'illustrer les temps historiques, sans se borner à un apprentissage exclusif, mais comme tremplin à une connaissance plus larges de l'Histoire, et à une structuration de celui-ci.

3. L'évolution du traitement des personnages historiques dans les manuels scolaires

Nous avons vu que la place du personnage historique avait varié au cours des années, que ce soit au sein des courants historiques ou au sein des instructions officielles. Toutefois, la distance entre les débats des historiens et les pratiques scolaires est souvent très importante. Il s'écoule souvent un certain nombre d'années avant que le traitement de l'histoire par les professionnels de ce domaine n'impacte réellement la didactique mise en place en classe. Ainsi, nous avons séparé l'étude des courants historiques de celles des programmes scolaires.

De même, on pourrait être tenté d'observer un décalage entre les recommandations et leur application « sur le terrain ». C'est pourquoi, nous allons tenter, dans ce chapitre, de comparer plusieurs manuels scolaires des dernières décennies. Afin de rendre cette analyse plus efficace, nous nous concentrerons sur la comparaison d'une seule période et d'un seul espace : La Gaule à l'époque de l'antiquité. C'est donc principalement la place de Jules César et de Vercingétorix que nous chercherons à décrire.

Avant de rentrer dans cette analyse, nous soulignerons le relativisme de cette démarche, puisque pour une période donnée, différents ouvrages auront pu avoir différentes approches. Le positionnement pédagogique de la maison d'édition, de l'équipe d'auteurs, mais aussi et surtout du directeur de publication ont naturellement une grande influence sur l'approche adoptée dans les manuels. Ainsi, d'une maison d'édition à l'autre, d'un directeur de collection à l'autre, on pourra constater que plusieurs manuels ont interprété les programmes officiels de manières différentes et seront plus ou moins proches du point de vue de certains courants historiques. Autrement dit, choisir deux manuels publiés la même année peut potentiellement mener à deux analyses contradictoires. Le choix a donc été fait ici de se limiter à trois manuels seulement (pour illustrer les programmes de 2002, 2008 et 2016), mais trois manuels dont l'analyse sera pertinente, c'est-à-dire trois manuels dont la directrice de collection est restée la même et l'équipe d'auteurs également. L'objectif est de garantir à cette étude le plus d'objectivité et de crédit possible.

3.1. Pour les programmes de 2002 : *Histoire, Cycle 3, de Changeux, Fleury et Humbert, Editions Magnard, 2004*

Pour rappel, les auteurs de ce manuel sont communs aux deux suivants. La directrice de publication, Françoise Changeux-Claus, est restée à ce poste de 2004 à 2017. Comme nous l'avons signalé en introduction de ce chapitre, cette analyse est à relativiser à cause de la subjectivité dont peut faire preuve une équipe d'auteurs et notamment son directeur de collection. Le fait d'analyser les trois manuels suivants dirigés par la même directrice nous permet de nous concentrer sur l'évolution de son point de vue.

Le retour du personnage historique, amorcé dans les programmes de 1995, est confirmé avec force dans ceux de 2002, où il figure en bonne place comme nous l'avons vu au chapitre qui leur était dédié. Pour rappel, une liste complète de personnages historiques « à connaître » est assigné à l'enseignement de l'histoire, dont Vercingétorix et Jules César. Ces deux derniers sont en caractères gras dans le document d'application des programmes, ce qui signifie qu'ils « doivent être connus par tous ».

Nous ne sommes donc pas surpris de les retrouver en bonne place dans ce manuel (cf Annexe 1 documents 1 et 2). En effet, Jules César est ici au cœur du chapitre « La conquête romaine ». Il est en effet repris dans le paragraphe « Quand la Gaule a-t-elle été conquise ? » (document 1) mais aussi dans « Jules César a-t-il facilement conquis la Gaule ? » (document 2). De plus, on découvre, en plein centre, une statue de marbre de ce personnage historique (document 1). Vercingétorix, quant à lui, voit son portrait dressé dans un encadré le mettant en valeur, par un extrait de la Guerre des Gaules de ... Jules César. Les élèves ont également l'opportunité de se figurer son visage grâce à une pièce de monnaie (document 2). Ces deux personnages historiques occupent donc près de la moitié des connaissances traitées dans ce chapitre. Le retour des personnages historiques noté dans notre description des programmes est ici particulièrement visible. Ils sont au centre de la leçon, et pas seulement pour une ligne descriptive, mais pour le rôle qu'ils ont joué dans la partie événementielle. Les programmes recommandaient leur

utilisation pour « aider le maître à raconter l'histoire » et c'est bien l'objet ici : l'événementiel est très présent, et ce via les personnages.

Il est particulièrement intéressant de noter le choix fait par le manuel quant à l'extrait de la Guerre des Gaules. En effet, l'extrait choisi est celui dans lequel Jules César décrit... Vercingétorix. C'est une belle illustration de la différence entre les programmes de 1985 et ceux de 2002.

3.2. Pour les programmes de 2008 : *Odysseo, Histoire Cycle 3*, de Changeux, Fleury, Humbert et Szwaja, Editions Magnard, 2010

Dans la même collection que l'ouvrage précédent, ce manuel est à destination des classes de cycle 3 pour les programmes de 2008 ; des programmes connus également comme apportant une grande importance au personnage historique, dans la lignée des programmes de 2002.

Première constatation, les auteurs étant restés les mêmes, nous retrouvons exactement le même chapitre que celui du manuel de 2004 (cf Annexe 1 documents 1 et 2) . Nous réitérons donc nos remarques sur la place centrale et marquée de Jules César et de Vercingétorix dans la leçon sur la conquête romaine.

Mais ce n'est pas tout. Les auteurs ont ajouté deux encadrés supplémentaires ont été rajoutés, deux pages avant celles décrites précédemment (cf Annexe 1 document 3 et 4). Ces encadrés occupent à eux deux l'équivalent de trois quarts d'une page. On retrouve un nouvel extrait de la Guerre des Gaules dans lequel Jules César décrit le personnage de Vercingétorix. L'ouvrage comprend donc deux extraits successifs de la guerre des Gaule, tous les deux consacrés à Vercingétorix, pour un usage quasi redondant, insistant même. En effet, cet extrait supplémentaire est certes événementiel (il a pour sujet Alésia, Gergovie, ainsi que les techniques de combats du chef gaulois), mais on notera qu'il met à nouveau en valeur les qualités morales et guerrières de Vercingétorix : « il soumet ses guerriers à une sévère discipline. Il tend des embuscades, attaque les ennemis par surprise. » (document 3). Le deuxième encadré décrit le siège d'Alésia, en nommant

à nouveau par deux fois Vercingétorix, pour souligner son rôle dans cette bataille (document 4).

Enfin, les visages des deux personnages historiques sont dévoilés face à face sur deux pièces de monnaie (document 3). Ils sont donc présentés comme les deux protagonistes du récit historique de ce chapitre, à savoir la conquête de la Gaule par Rome. Encore une fois, l'enseignant est invité à se saisir de ces deux personnages pour mettre en récit la trame historique.

Les programmes de 2008 recommandaient de présenter les personnages historiques comme des « jalons de l'histoire nationale ». Ce manuel en est un très bon exemple. C'est d'autant plus intéressant que le manuel de 2004, par les mêmes auteurs, avait privilégié Jules César comme personnage historique. Ici, on consacre trois encadrés à Vercingétorix, soit l'équivalent d'une page de manuel complète au total. On met en avant ses qualités de chef rassembleur (un peu à l'image de ce que l'on trouvait chez les Romantiques). Des trois manuels comparés ici, c'est celui dans lequel les deux personnages historiques occupent le plus de place. 2008 marque bien l'apogée du personnage historique dans l'enseignement de l'histoire, et principalement de l'histoire nationale.

3.3. Pour les programmes de 2015 : *Odysseo, Histoire Cycle 3, de Changeux, Fleury, Humbert et Dietsch-Volkkringer et Szwaja, Editions Magnard, 2017*

Comme nous l'avons vu, les programmes de 2015 marquent un tournant pour l'histoire. La liste des personnages a disparu. Pour la période que nous analysons ici, les noms de Jules César et de Vercingétorix ne sont même plus mentionnés. Comment cela se traduit-il dans ce manuel de la même collection que les deux précédents ?

Le changement est radical. Pour rappel le manuel de 2010 (Cf Annexe 1 documents 3 et 4) consacrait trois encadrés pour trois quarts d'une page au total à Vercingétorix. De plus, Jules César était le fil conducteur qui « permettait au maître de raconter l'histoire » en occupant le centre du reste du chapitre. Ici, les deux personnages ne sont plus présents dans la leçon. Ils occupent dorénavant le rôle de mise en intrigue. En effet, on les retrouve dans un seul endroit : la page d'introduction du chapitre (cf Annexe 1 : document 5). Les auteurs ont revu les pages suivantes. Autrement dit les pages de manuels reprises dans les documents 1 et 2 des annexes avaient été conservées à l'identique en 2004 et 2010 mais ont été totalement revues pour cette édition : les auteurs ont supprimé les longs passages sur Jules César et Vercingétorix. Ici, ces deux personnages sont utilisés dans la rubrique « Je découvre » et servent de point de départ, pour une mise en intrigue du reste de la séquence. On peut même supposer que certains enseignants ne les utilisent pas dans leurs apprentissages et passent directement à la rubrique « J'explore et je m'interroge » qui propose un travail à base de documents visuels comme des photos et des reconstitutions, et qui pourrait également très bien prendre la place de la mise en intrigue. On les perçoit clairement comme « facultatifs ». Par la suite, aucune trace des deux personnages dans ce manuel.

Cette rubrique « Je découvre » propose deux représentations : un buste de Jules César et la même pièce de monnaie à l'effigie du chef Gaulois que celle de 2010 et 2004. On retrouve, à nouveau, un extrait de la Guerre des Gaules : un seul, cette fois-ci, et extrêmement raccourci puisqu'il ne fait que 6 lignes étroites (cf Annexe 1 document 5). La partie consacrée aux qualités de Vercingétorix a donc disparu. L'événementiel aussi : en 2010, le manuel présentait l'affrontement des

deux chefs durant la conquête de la Gaule sur plusieurs pages alors qu'il tient dans ces quelques mots ici.

Un petit bilan resserré sur ces trois derniers manuels, écrits par les mêmes auteurs, s'impose. Intéressons-nous à la partie « Je sais maintenant » qui a été conservée durant ces 15 ans d'édition pour conclure sur l'évolution de la place des connaissances pures que le manuel souhaite faire retenir aux élèves sur Jules César et Vercingétorix (cf Annexe 1, respectivement : documents 6, 7 et 8).

- En 2004, « Je sais maintenant » que « En 58 avant J.C., Jules César profite des divisions entre les tribus gauloises pour achever la conquête de la Gaule. Malgré la résistance des Gaulois et de leur chef Vercingétorix la Gaule devient romaine en 52 avant J.C. ».
- En 2010, « Je sais maintenant » que « En 58 avant notre ère, Jules César profite des divisions entre les tribus gauloises pour achever la conquête de la Gaule. Les Gaulois et leur chef Vercingétorix résistent. Ils sont battus à Alésia en 52 avant notre ère. La Gaule devient romaine ». La rubrique gagne deux illustrations des deux personnages : le tableau de Lionel Royer représentant la reddition de Vercingétorix devant Jules César et par une vignette de la bande dessinée « Astérix et le bouclier arverne » de la même scène.
- En 2017, la rubrique s'intitule « Je fais le point » et parle de Jules César dans la phrase : « Après la conquête par Jules César, la Gaule appartient au monde romain ». Vercingétorix n'est pas nommé. Aucune illustration.

Ces rubriques, qui rassemblent les connaissances essentielles à retenir par l'élève, sont fidèles au programme : en 2002 et en 2008, la connaissance de Jules César et de Vercingétorix est obligatoire, ainsi que leur rôle dans la conquête de la Gaule par Rome. Dans l'ouvrage de 2010, des représentations des deux personnages sont ajoutées à ce bilan de chapitre et permettent de pousser l'utilisation des personnages historiques vers un lien interdisciplinaire avec le domaine de l'histoire de l'art. Quelques dates à connaître s'ajoutent même à l'événementiel. En 2017, les élèves n'ont pas à retenir le nom de Vercingétorix

(puisqu'il n'est plus dans les programmes) et aucune date. Jules César est malgré tout maintenu.

En conclusion, on peut tout d'abord souligner la fidélité de ces manuels aux programmes, et à leur esprit. En ce qui concerne la place des personnages historiques, elle résume bien ce que les instructions officielles demandent : ils sont bien présent en 2002 (« de retour » devrions-nous dire d'après le contenu des instructions officielles de 1995), connaissent une apogée en 2008 (plusieurs pages et de nombreuses illustrations) et occupent un rôle plus mesuré en 2017, comme outil de mise en intrigue mais ne sont plus centraux dans les connaissances demandées.

Que ce soit à travers les différents programmes de l'Education Nationale, leur application dans les manuels scolaires, ou bien à travers les débats d'historiens, on peut noter, à ce stade de notre étude, que la place des personnages historiques dans les apprentissages de l'histoire a été, depuis la naissance de l'école jusqu'à aujourd'hui, sujet à de nombreuses variations de positions, d'instructions, tout autant que de débats voire de polémiques.

Il reste néanmoins que ces analyses ne seraient complètes sans une étude concrète, menée sur le terrain, et aujourd'hui. Car si les historiens partagent une certaine vision du rôle des personnages historiques dans les apprentissages à un instant donné, nous avons vu qu'elle n'était pas nécessairement partagée simultanément avec les programmes. Or, si l'analyse des programmes, concomitante à celle des manuels, nous a éclairé sur les volontés des instances officielles, elle ne peut pas, non plus, nous permettre de conclure avec assurance quant à leur application sur les « bancs de l'école ». Bien sûr on partira du postulat que les programmes officiels sont appliqués par les enseignants, mais seuls les professeurs des écoles eux-mêmes pourront nous permettre de comprendre le comment : comment, aujourd'hui, les personnages historiques sont-ils utilisés par les enseignants dans leurs choix pédagogiques et didactiques ?

4. Phase de recherche auprès de professeurs actuellement en poste

Comme nous l'avons vu précédemment, la place du personnage historique dans les apprentissages a varié au cours du temps :

- D'une part au sein des différents courants de pensée. Le point de vue des différentes écoles sur ce sujet est allé de l'héroïsation (les romantiques) au rejet total (les Annales). Le personnage historique, tantôt adulé, parfois outil de propagande nationale, fût également longtemps mis de côté, parfois au profit de l'étude de groupes sociaux.
- D'autre part au sein des programmes scolaires. Portés par les écoles historiques, les programmes suivent souvent les courants de pensée de ces dernières, tout en étant fréquemment en décalage, le temps que les théories universitaires parviennent à influencer leur rédaction. Là aussi, nous avons constaté que la place du personnage historique allait de l'absence totale (les programmes de 1980 et 1985) jusqu'à sa toute-puissance (une liste de 24 noms à connaître dans les programmes de 2008).

4.1. Protocole de recherche

Après ces revirements de positions, il est apparu légitime de se demander ce qu'il en était concrètement, aujourd'hui, dans les classes. Les enseignants actuels sont-ils encore influencés par l'école des Annales ou par le rôle réduit qu'accordaient les anciens programmes aux personnages historiques ?

Nous tenterons de répondre à cette problématique globale à travers un questionnaire soumis aux enseignants. Compte tenu des programmes de 2015 et de la place peu importante accordée aux personnages historiques au cycle 2 (comme dans l'ensemble des programmes précédents), nous avons fait le choix de centrer notre analyse sur le cycle 3. Ce questionnaire a donc été remis à des professeurs des écoles de classe de CM1 et CM2. Un exemplaire vierge de ce

questionnaire est classé en annexe 2 à ce mémoire, suivi de deux exemples de réponses reçues (annexes 3 et 4).

De cette question globale de la place du personnage historique dans les contenus d'enseignements découlent plusieurs problématiques. C'est en interrogeant les enseignants sur chacune d'elle que nous tenterons de répondre à la problématique centrale de ce mémoire. En effet, il était inconcevable de se borner à interroger les enseignants par une question qui aurait été : « Vos séquences d'histoire contiennent-elles un apprentissage de certains personnages historiques ? ». D'une part, eu égard aux programmes qui en font mention à de multiples reprises, la réponse eut incontestablement été positive, d'autre part parce qu'une telle question ne nous aurait pas permis d'analyser plus finement la place exacte qu'il occupe. C'est notre première problématique secondaire : en partant du principe que, conformément aux programmes de 2015, un certain nombre de personnages historiques sont présents dans les enseignements, on cherchera à savoir comment ils sont utilisés.

La première question porte donc sur la fréquence de l'enseignement du personnage historique : est-elle systématique, autrement dit les enseignants dépassent-ils le programme en utilisant le personnage historique comme outil même lorsque celui-ci n'est pas nommé explicitement dans les Démarches et Contenus d'enseignement ? C'est par exemple le cas du thème 3 de CM2 : « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » est une période pourtant très riche en personnages dont l'influence se fait encore sentir dans notre société actuelle et pourtant aucun n'est cité dans les programmes. Ou bien les enseignants suivent-ils les recommandations des programmes stricto sensu en ne mentionnant les personnages historiques dans leur séquence que lorsque ceux-ci sont explicitement mentionnés ? Autre possibilité : certains enseignants abordent-ils les différents thèmes du cycle 3 sans introduire de personnages historiques ? Afin d'affiner cette première question, nous lui adjoindrons une question complémentaire : quel objectif d'enseignement est visé à travers le personnage historique en général : permet-il d'illustrer une période (ce qui pourrait se traduire chez l'élève par « l'antiquité c'est l'époque de Jules César »), pour illustrer un concept (l'absolutisme via Louis XIV), pour permettre à l'élève de se repérer dans

le temps (une frise de personnages historiques par exemple), ou encore le personnage est-il enseigné pour lui-même : sa vie, son rôle, son œuvre.

Nous chercherons ensuite à connaître l'influence des écoles historiques plus attachées au personnage, mais également à celle des anciens programmes. En effet, nous avons vu l'importance qu'accordaient les programmes de 2002 et de 2008 aux personnages historiques : ces derniers contenaient pour rappel une importante liste de personnages « à connaître ». Nous avons vu également que ce nombre de personnages cités dans les programmes a de nouveau diminué en 2015. Les enseignants ont-ils conservé une grande place dans leurs enseignements aux personnages tel qu'il a été recommandé durant une douzaine d'années ? Continuent-ils à présenter aux élèves de nombreux personnages (plus d'une vingtaine obligatoire dans les anciens programmes et bien plus encore cités sans obligation d'enseignement), même lorsqu'ils ne sont pas mentionnés dans les programmes de 2015 ? On citera des exemples notoires comme Vercingétorix qui pourra être vu avec les Gaules, ou encore Robespierre pour son rôle dans la Révolution, tous deux non cités. Nous chercherons à savoir si cette place est anecdotique (le personnage est uniquement cité par l'enseignant) ou si certains apprentissages les incluent de manière plus primordiale.

Une fois que la place du personnage historique aura été éclaircie grâce à ces deux premières questions, nous le confronterons à un autre « personnage » de l'histoire : le groupe social. On se rappelle que les programmes de 1980 l'avaient priorisé sur le personnage historique. C'est aussi le point de vue de l'école des Annales. L'histoire peut être enseignée via des groupes ou des peuples. Pour rappel, un bon exemple de ce courant était l'approche du Moyen-Age à travers la vie quotidienne des « seigneurs, clercs et paysans », et non pas à travers du règne de Louis IX, par exemple. Nous dupliquerons donc les questions posées au sujet du personnage historique sur les groupes sociaux, à savoir : fréquence d'utilisation et objectifs d'enseignement.

De plus, les nouveaux programmes de 2015 ont volontairement corrélié dans leurs énoncés le nom de certains personnages avec un concept. Par exemple, en CM1, on étudie « Henry IV et l'édit de Nantes », ou encore « François 1^{er}, un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance ». Dans le premier exemple, les

programmes adossent Henri IV à un fait religieux, dans le second cas, François 1^{er} à une révolution dans l'histoire de l'art. Nous pouvons donc nous demander si les enseignants auront saisi cette opportunité dans les énoncés de programmes pour réellement utiliser le personnage historique dans l'apprentissage d'une notion ou d'un concept. Pour reprendre l'exemple de François 1^{er} et de la Renaissance, il est intéressant d'analyser si les enseignants insèrent la vie de François 1^{er} comme monarque dans une première séance, puis étudient dans une autre séance les caractéristiques de l'évolution des arts à la Renaissance, ou bien s'ils ont bâti une séquence complète resserrée sur le rôle de François 1^{er} dans l'import de la Renaissance italienne en France. On sait que François 1^{er}, en accueillant notamment Léonard de Vinci à sa cour, fut l'un des instigateurs de cette révolution culturelle en France : un lien entre le personnage historique, son rôle politique et l'art de la Renaissance est-il fait, ou bien est-ce que le monarque fait l'objet d'une séance propre et séparée du courant artistique dit de la « Renaissance » ? Pour rappel, les démarches et contenus d'enseignement précisent que : « Les figures royales étudiées permettent de présenter aux élèves quelques traits majeurs de l'histoire politique, mais aussi des questions économiques et sociales et celles liées aux violences telles que les croisades, les guerres de religion et le régicide. ». A la lecture de cette recommandation didactique, on comprend que c'est par le monarque que l'on pourra « présenter aux élèves » ces notions. Mais les enseignants s'en servent-ils comme mise en intrigue de leur séquence ou l'insèrent-ils sous forme de fil rouge tout au long de celle-ci ? Le personnage historique est-il un prétexte à l'apprentissage d'un concept ou bien la connaissance pure de sa vie occupe-t-elle une place centrale dont le concept lié n'est que l'une des facettes ? Nous chercherons donc à savoir à quel moment de la séquence les enseignants utilisent-ils le personnage : au début, pour la mise en intrigue d'un thème ou une période, en milieu de séance (et dans ce cas, est-ce dans le cadre d'un apprentissage spécifique ou tout au long de la séquence), ou encore à la fin, pour conclure.

Il sera également intéressant de s'attarder sur l'interdisciplinarité : le personnage historique est régulièrement relié à des notions plus vastes dans les programmes de 2015 : le rôle des femmes dans l'histoire pourra être mis en interdisciplinarité avec l'égalité hommes-femmes en Education Morale et Civique

par exemple (comme cela était explicité dans le document d'application des programmes de 2002). François 1^{er} et la Renaissance peuvent faire l'objet d'un lien avec les programmes d'Arts Plastiques ou de l'Histoire de l'Art. Autre exemple, les contenus d'enseignement du thème 1 de CM 2 « le temps de la République » précisent que : « À partir de quelques exemples accessibles, on montre que les libertés (liberté d'expression, liberté de culte,...) et les droits (droit de vote, droits des femmes,...) en vigueur aujourd'hui, sous la Ve République, sont le fruit d'une conquête et d'une évolution de la démocratie et de la société et qu'ils sont toujours questionnés. On découvre des devoirs des citoyens. ». Un croisement peut être fait une nouvelle fois avec l'Education Morale et Civique. Ces exemples de croisements d'enseignements sont par ailleurs repris à des multiples reprises dans le Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture. Nous tenterons de les quantifier à travers deux questions : une question portant explicitement sur l'interdisciplinarité en histoire, et une seconde plus implicite sur les supports d'apprentissage utilisé en lien avec l'enseignement du personnage historique. En effet, les différents courants historiques, surtout les plus récents, insistent sur l'importance de la recherche en histoire. Le rôle des sources et l'étude de l'historicité est un point non négligeable de l'histoire. Les supports sont prépondérants car les connaissances, en histoire, proviennent essentiellement des documents. Tous les courants considèrent ces derniers comme l'outil majeur de l'historien : savoir décrypter un texte, savoir mettre en résonance des documents divers, savoir confronter et vérifier les sources sont autant de compétences essentielles en histoire. De même les programmes passés ont souvent placé cette compétence au centre des apprentissages. Les programmes actuels n'échappent pas à cette nécessité, eux qui demandent de placer l'élève en position d'historien : « Les démarches initiées dès le CM1 sont réinvesties et enrichies : à partir de quelles sources se construit un récit de l'histoire des temps anciens ? Comment confronter traces archéologiques et sources écrites ? ». Avec cette seconde question sur l'interdisciplinarité, nous chercherons donc à connaître les supports qu'utilisent les enseignants dans leurs apprentissages : les élèves lisent-ils des biographies ou des autobiographies, effectuent-ils des travaux de recherches documentaires, développent-ils leurs compétences au travail en groupe à travers des exposés ? De plus, les programmes de 2015 soulignent particulièrement l'importance de distinguer en histoire la réalité et la fiction, c'est d'ailleurs ainsi que le domaine

d'histoire est introduit : « En travaillant sur des faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations. », puis : « Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction - objectif qui peut être abordé en lien avec le programme de français ». Nous demanderons donc si certains supports relevant de la fiction sont utilisés, et pourquoi pas dans le cadre d'une séance sur un personnage : films, dessins animés, bandes dessinées.

Enfin, nous nous interrogerons sur l'évaluation, notamment l'évaluation sommative qui vient clore une séquence : quelles connaissances des personnages historiques les enseignants demandent-ils à ce moment ? Cela nous permettra de finaliser notre étude en jugeant du poids de la connaissance pure du personnage historique : les enseignants attendent-ils des élèves d'avoir acquis des connaissances sur un personnage historique ou celui-ci est-il davantage utilisé comme outil d'apprentissage, pour comprendre des concepts, pour structurer sa pensée et se repérer dans le temps ?

Pour résumer, notre questionnaire comporte au total 7 questions, accompagnées de 4 sous-questions, dont 2 ouvertes. Les réponses seront à cocher directement dans le questionnaire. Nous dégageons 4 grands thèmes :

- Globalement, le personnage historique est-il utilisé régulièrement dans les apprentissages d'histoire aujourd'hui ? (Questions 1 et 2)
- Quelle place occupe-t-il dans les apprentissages par rapport aux autres personnages (groupes sociaux), quelle est l'influence des différentes écoles historiques (Questions 3 et 7)
- Comment est-il utilisé, avec quels supports ? (Questions 4 et 5)
- Est-il utilisé dans d'autres domaines d'apprentissages (Question 6)

Ce protocole sera réalisé grâce à la mise à disposition sous google drive du questionnaire se trouvant en annexe. Ce dernier est enregistré dans Google Form et accessible via un lien internet envoyé par mail. Les résultats sont enregistrés et compilés automatiquement par Google Form. Un exemplaire vierge de ce

questionnaire est classé en annexe 2 à ce mémoire, suivi de deux exemples de réponses reçues (annexes 3 et 4).

4.2. Analyse des résultats

Nous avons obtenu 20 réponses à notre questionnaire. Les réponses proviennent uniquement d'enseignant de 3e cycle. Trois d'entre eux sont des professeurs stagiaires, un est maître formateur, un autre maître d'accueil temporaire. L'échantillon est donc suffisamment diversifié pour pouvoir en faire une analyse pertinente.

4.2.1. L'importance des personnages historiques dans les apprentissages d'histoire

La première question à laquelle nous cherchions une réponse à travers cette enquête était de savoir si les personnages historiques étaient régulièrement utilisés dans les séquences d'histoire de cycle 3 aujourd'hui. Nous avons en effet vu précédemment que certains programmes d'histoire les avaient presque ignorés, alors que d'autres imposaient une liste de noms dont la vie était à connaître, allant jusqu'à en faire des modèles de société (en 2002 par exemple). De même, nous avons vu que les personnages historiques avaient connu des traitements différents par les historiens. Nous avons donc souhaité voir ce qu'il en était concrètement aujourd'hui.

Les réponses à notre première question sont sans équivoque : en effet, lorsque l'on demande à notre échantillon de professeurs s'ils utilisent les personnages historiques dans leur séquence, et à quelle fréquence, aucun ne répond « jamais ». Autrement dit, aucun professeur des écoles de notre échantillon ne fait d'histoire sans utiliser les personnages historiques. Voyons maintenant la

fréquence et l'importance de ces personnages historiques dans les séquences. Sur 20 réponses, 13 appliquent les programmes à la lettre et se servent des personnages historiques uniquement lorsqu'ils sont cités par les programmes. Cette réponse nous permet de tirer deux conclusions : tout d'abord, aujourd'hui, compte-tenu du nombre de personnages historiques cités dans les programmes de cycle 3 (cf. 2.8.), ces professeurs font un usage régulier de ces derniers, et les élèves en rencontrent dans un très grand nombre de séquences, mais pas systématiquement. D'autre part, si on part du postulat que les réponses furent les mêmes si on les avait posées au cours des années d'application des programmes précédents, dans lesquels des listes complètes des personnages étaient officiellement à travailler, on aurait pu conclure que la totalité des professeurs faisaient un usage systématiquement des personnages.

Utilisez-vous des personnages historiques dans vos séquences d'histoire ?



Enfin, concernant cette question, les autres réponses nous indiquent que 7 professeurs sur 20 vont encore plus loin, et utilisent des personnages même lorsqu'ils ne sont pas cités par les programmes. Sachant que cette réponse est apportée également par des professeurs stagiaires, on ne peut voir là uniquement une habitude qu'auraient conservés des professeurs ayant travaillé avec les anciens programmes, mais un besoin ressenti par ces derniers d'utiliser les personnages dans un but que nous chercherons à déterminer dans les réponses suivantes. Première conclusion donc : une utilisation des personnages historiques dans les séquences d'histoire de cycle 3 est faite par la totalité des professeurs interrogés ; elle devient systématique pour un tiers d'entre eux. Certains

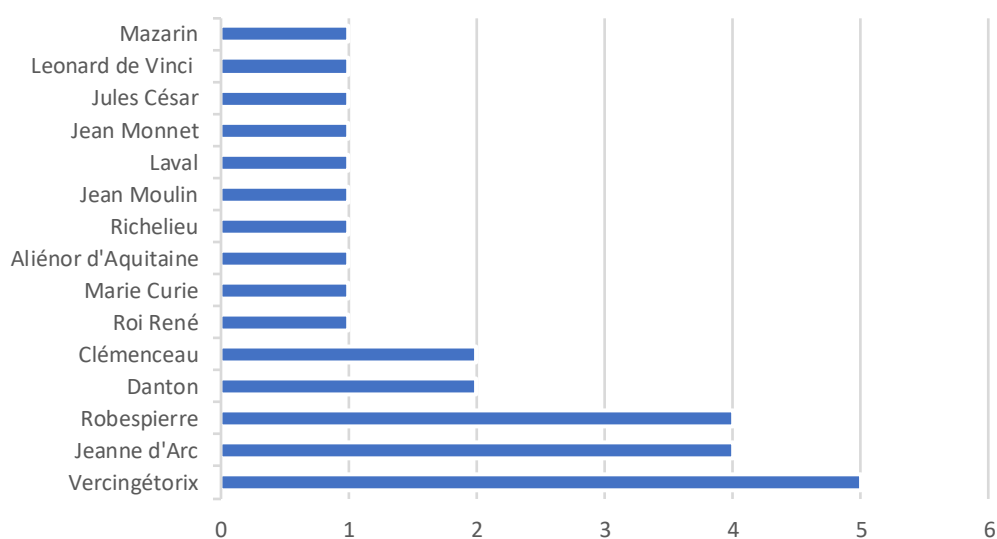
professeurs ressentent la nécessité d'aller chercher des personnages historiques précis, non cités par les programmes.

Allons plus loin dans l'analyse en regardant les personnages historiques non cités par les programmes actuels, mais utilisés par les professeurs de notre échantillon. Trois personnages se détachent : Vercingétorix, Jeanne d'Arc et Robespierre, avec respectivement 5, 4 et 4 citations sur 27 exemples cités au total. On est en droit de se poser la question suivante : pourquoi ces personnages ressortent-ils nettement par rapport à tous les autres ? La réponse se trouve dans les programmes, et plus précisément dans les périodes historiques de ces personnages. En effet, nous avons vu dans la question précédente que les professeurs interrogés cherchaient avant tout à illustrer une époque, ou un concept, grâce aux personnages. Or, précisément, Vercingétorix, Jeanne d'Arc et Robespierre ont vécu dans des périodes dont les programmes ne proposent pas de personnages historiques par défaut. Ainsi, le thème « avant la France » propose bien Clovis et Charlemagne, mais aucun Gaulois ni Romain... De même le paragraphe du « temps de la Révolution » cite Louis XVI, mais aucun révolutionnaire. Les professeurs ressentent donc le besoin d'illustrer ce qu'est un révolutionnaire par un exemple concret, celui du Robespierre (ou encore Danton, cité deux fois, soit six fois à eux deux). On peut même extrapoler cette déduction avec la période des programmes « La France, des guerres mondiales à l'Union Européenne ». En effet, là non plus, aucun personnage historique n'est cité dans les programmes... mais si aucun personnage de cette époque ne ressort en particulier de notre enquête, ils sont nombreux à avoir été nommés : Jean Moulin, Laval, Clémenceau (2 fois), Jean Monnet... Là encore, les professeurs ont cherché à illustrer des concepts ou cette période par des personnages, même quand les programmes ne le suggéraient pas explicitement : il est donc difficile de mettre en place une séance sur la Résistance sans parler de Jean Moulin, sur la collaboration sans Laval, sur la construction européenne, sans l'un des pères fondateurs de l'Europe.

On voit bien ici le poids des programmes dans les réponses : dans la majorité des cas, c'est l'absence de personnages historiques explicités dans les programmes qui poussent les enseignants à chercher des exemples. Dans le cas contraire, ils utilisent directement les personnages cités. Seule Jeanne d'Arc

échappe à cette règle. En effet le thème du « Temps des rois » dans les programmes contient déjà plusieurs figures féminines importantes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne et Catherine de Médicis. Dès lors, pourquoi Jeanne d'Arc a-t-elle été citée dans 4 réponses sur 18 ? Sans doute car elle constitue une figure du patrimoine national dont les enseignants ont dû mal à se détacher. Le fait que même des professeurs stagiaires l'aient citée montre de plus qu'elle n'est pas uniquement utilisée par des enseignants ayant connu les programmes précédents.

Quels personnages non cités dans les programmes de 2015 utilisez-vous ?



On note également l'absence totale d'artistes cités dans les réponses. Pour rappel, les programmes de 2002 en contenaient un grand nombre, dont certains dans la catégorie « obligatoire ». Il faut croire qu'ils ne sont pas restés dans les pratiques des enseignants d'aujourd'hui. Le seul artiste cité est De Vinci, sans doute suggéré par le thème des programmes « François Ier, un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance ». On pourra donc s'étonner, d'une part qu'il soit cité qu'une seule fois, et d'autre part aucun autre artiste ne soit utilisé sur d'autres périodes. De même, aucun personnage non français, toujours en opposition avec les programmes de 2002, mais en accord avec les thèmes abordés dans les programmes actuels. A voir également à ce sujet nos remarques concernant l'interdisciplinarité dans le paragraphe 4.2.4..

Autre absence notable dans les personnages utilisés « hors programme » : les monarques français. Aucun roi de France n'est cité dans notre échantillon. Et

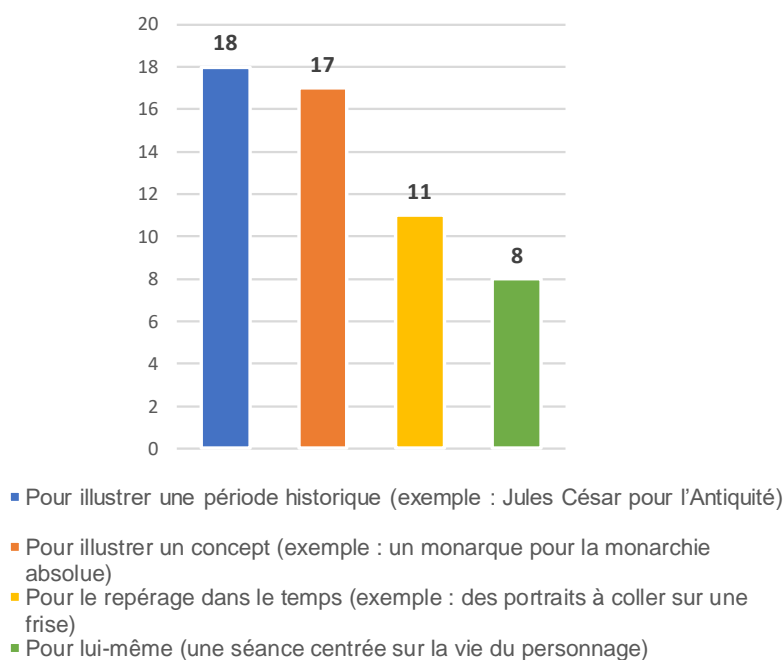
pour cause : les programmes de 2015 en regorgent. En effet, outre Clovis et Charlemagne dans « Et avant la France ? », on en retrouve quatre dans « le temps des rois » et deux autres (Louis XVI et Napoléon) dans le temps de la Révolution et de l'Empire. Ceci explique pourquoi les enseignants interrogés n'en utilisent pas d'autres : les programmes leur donnent suffisamment de matière.

En conclusion, les enseignants utilisent unanimement les personnages historiques en histoire. Près d'un tiers des professeurs interrogés déclarent aller chercher des personnages historiques lorsque les instructions officielles n'en proposent pas, ce qui souligne un fort besoin dans la construction de leur séance.

4.2.2. Les objectifs visés via les personnages historiques

Voyons maintenant quels buts poursuivent les professeurs en utilisant les personnages historiques. Les deux principales utilisations des personnages historiques concernant l'illustration d'un apprentissage donné. En effet, 18 professeurs sur 20 l'utilisent pour illustrer une période, et 17 sur 20 pour illustrer un concept. Le personnage historique permet donc d'instaurer du concret dans des apprentissages pouvant se révéler trop abstraits pour les élèves. Ainsi, nous avons cité en exemple dans la question posée l'illustration de l'absolutisme par l'utilisation de Louis XIV. On peut en effet comprendre que, sans utiliser un monarque, la notion

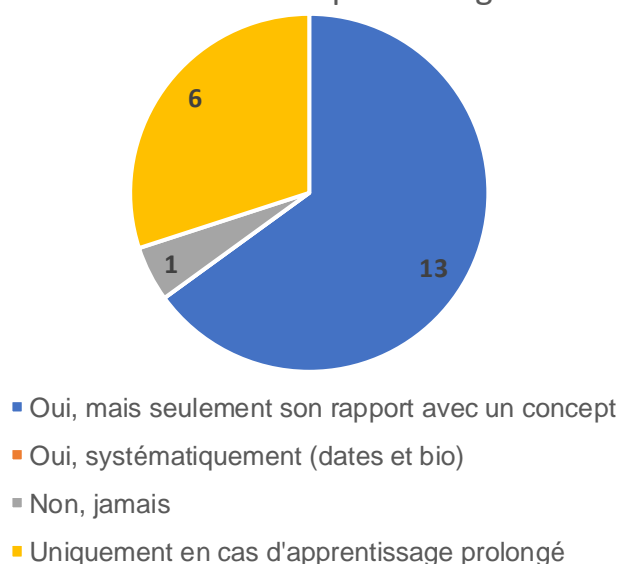
Quand vous utilisez des personnages historiques, quel(s) objectif(s) poursuivez-vous ? (plusieurs choix possibles)



d'absolutisme soit difficile à appréhender par un élève, et même à expliquer pour un professeur. En revanche, cette capacité d'illustration utilisée pour les périodes historiques ou les concepts ne semble pas adaptée pour le repérage dans le temps, qui est pourtant l'un des objectifs principaux des instructions officielles en vigueur : cette utilisation n'est citée que par à peine plus d'une réponse sur deux.

De même, très peu de professeurs interrogés conçoivent un apprentissage du personnage historique pour lui-même : seulement 8 sur 20. Autrement dit, peu d'élèves apprennent la vie des personnages dans un but de connaissances pures.

Durant l'évaluation, vous demandez aux élèves d'avoir des connaissances sur les personnages historiques :



Cette analyse est confirmée par les réponses à la dernière question de notre enquête qui portait sur la place des personnages historiques dans les évaluations préparées par les enseignants du cycle 3. Cette question avait pour but d'identifier les attentes finales sur les personnages historiques en fin de séquence.

En effet, on retrouve bien l'intérêt des enseignements d'adjoindre le personnage historique comme outil et non comme objet d'apprentissage puisque 13 d'entre eux, sur 20, n'évaluent les connaissances sur ce dernier qu'en rapport avec un contexte. De même, alors que nous avons vu en 4.2.1. qu'ils utilisaient

extrêmement souvent les personnages historiques dans leurs séquences, dont un tiers « systématiquement », aucun ne déclare l'évaluer « systématiquement ». Autrement dit, on se sert du personnage historique dans les séquences, mais on ne cherche pas à retenir sa biographie : il n'est qu'un outil. Un enseignant a d'ailleurs déclaré « ne jamais évalué les élèves sur les personnages historiques », et pourtant il a répondu qu'il s'en servait « quand ils étaient cités dans les programmes ». Enfin, 6 professeurs sur 20 déclarent faire une évaluation du personnage historique, mais seulement quand les élèves ont pu le voir de manière prolongée en séquence, on pense notamment aux personnages qui sont cités dans les programmes.

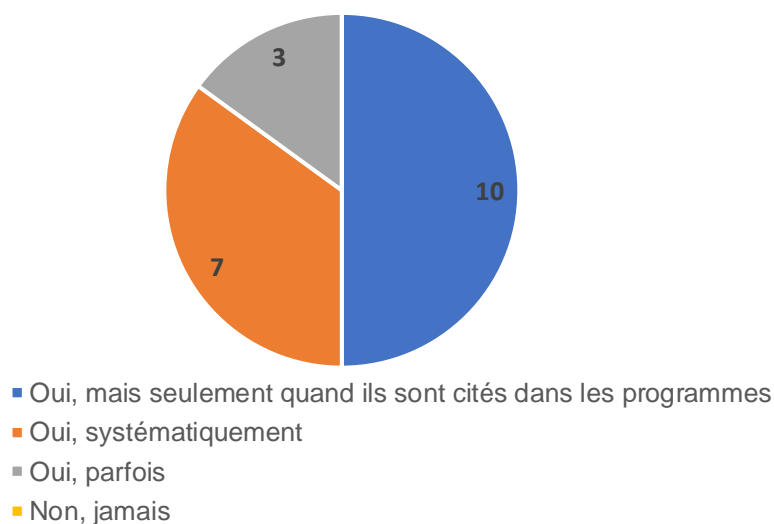
En conclusion, les personnages historiques permettent aux élèves de se figurer avant tout une époque ou un concept. « L'antiquité c'est Jules César et Vercingétorix », « Le moyen-âge c'est Jeanne d'Arc », « L'absolutisme, c'est comme Louis XIV » sont des moyens qui semblent efficaces aux professeurs interrogés pour permettre de fixer dans les mémoires les caractéristiques d'une époque. Un élève pourra se souvenir plus facilement des concepts à retenir sur une époque historique donnée car il l'associera à tel personnage emblématique. En revanche, le personnage historique n'est plus du tout considéré comme un objet d'apprentissage unique, décorrélé de tout contexte ou de tout concept ; cette constatation est doublement présente dans notre enquête : d'une part, moins de la moitié des enseignants interrogés (8 sur 20) déclare mettre le personnage historique en objectif de séquence, d'autre part, aucun n'affirme évaluer les connaissances pures du personnage historique. Ils l'utilisent donc car ils le perçoivent comme un outil au service des apprentissages, à l'exception toutefois de celui du repérage dans le temps.

4.2.3. Les personnages historiques et les groupes sociaux

Notre problématique suivante, celle de l'utilisation des groupes sociaux est une conséquence directe de la première partie de ce mémoire, dont le premier chapitre a mis en évidence une opposition parmi les écoles historiques entre l'étude du personnage historique en histoire et celle du groupe social. Pour rappel, l'école des Annales affichait clairement une volonté de se consacrer davantage à l'analyse

des groupes, plutôt qu'à une personnalité unique, de là une forte diminution des parutions de biographies. De même, les programmes de 1985, inspirés par ces derniers, avaient également privilégié ce domaine, ce que confirme notre analyse du manuel *Pour connaître la France*, de Nembrini, Bordes, Polivka, paru chez Hachette Classiques, en 1985, au chapitre 2.4.. Au vu de ces constatations, il nous est apparu nécessaire d'interroger des professeurs de cycle 3 sur leur utilisation actuelle des groupes sociaux, et plus encore, de comparer la fréquence de leur présence dans les séances d'histoire avec celle des personnages historiques.

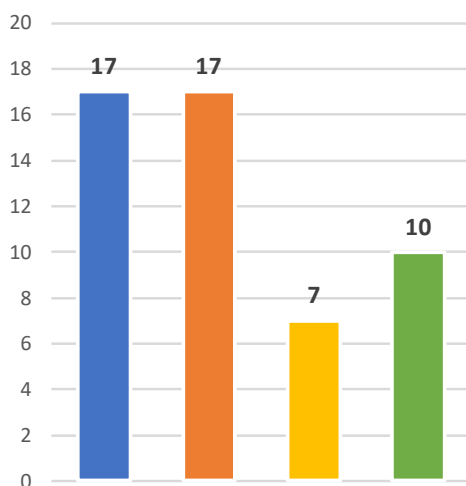
Utilisez-vous des groupes sociaux dans vos séquences d'histoires ?



Or, on observe tout d'abord qu'aucun enseignant n'a répondu qu'il ne faisait jamais usage du groupe social (tout comme c'était le cas pour les personnages historiques). Si 3 enseignants déclarent en faire usage « parfois », les 17 autres les utilisent régulièrement (10 d'entre eux lorsqu'ils sont explicités dans les programmes), voire systématiquement (7 d'entre eux). Ces chiffres, très proches de ceux obtenus avec l'utilisation des personnages historiques, permettent de dire que, à l'exception de 3 enseignants en faisant usage « parfois », les groupes sociaux sont presque autant, si ce n'est autant, utilisés que les personnages.

Un chiffre pourtant peut intriguer : hasard de l'enquête, il se trouve que le nombre d'enseignants ayant répondu qu'ils font un usage systématique du groupe social en histoire est de 7, soit exactement le même que le nombre obtenu pour les personnages historiques. Sont-ce les mêmes ? Autrement dit, les enseignants qui utilisent dans toutes leurs séquences des personnages historiques utilisent-ils également les groupes sociaux, ou bien font-ils un choix entre les deux ? En observant les résultats individuellement, on se rend compte que sur les 7 enseignants ayant répondu qu'ils font un usage systématique des personnages historiques (donc même lorsqu'ils ne sont pas cités dans les programmes), seuls 2 ont répondu la même chose avec les groupes sociaux. Autrement dit, il apparaît que les « partisans » des personnages historiques et ceux des groupes sociaux ne soient pas les mêmes. A l'image des oppositions rencontrées par les historiens chercheurs, l'usage du groupe social divise également parmi les enseignants de cycle 3. Ceux qui utilisent systématiquement les personnages historiques dans leur séquence ont eu tendance à répondre « parfois » ou « seulement si cités dans les programmes » pour les groupes sociaux. Si leur usage est aussi répandu, certains enseignants semblent être plus à l'aise avec les groupes sociaux, et d'autres avec les personnages.

Quand vous utilisez des groupes sociaux, quel(s) objectif(s) poursuivez-vous ? (plusieurs choix possibles)



- Pour illustrer une période historique (exemple : Les chevaliers pour le moyen-âge)
- Pour illustrer un concept (exemple : les paysans pour le servage et la féodalité)
- Pour le repérage dans le temps (exemple : frise)
- Pour lui-même (une séance centrée sur la vie du personnage)

Tout comme nous l'avons fait avec les personnages historiques, allons plus loin pour voir si l'objectif recherché avec les groupes sociaux est le même que celui des personnages historiques. A priori oui : les objectifs « d'illustrer une période » et « d'illustrer un concept » obtiennent le même score, quasi unanime, que pour les personnages historiques (17 voix pour chaque). De même, ni les personnages, ni les groupes sociaux ne semblent être adaptés aux apprentissages du repérage dans le temps puisque cet objectif n'est cité que 7 fois, encore moins que chez les personnages (11 fois).

En revanche, ce qui diffère et ce qui, a priori, peut surprendre, c'est l'apprentissage du groupe social pour lui-même, donc non comme outil, mais comme objet d'apprentissage. Pour rappel, à cette question les personnages historiques avaient obtenu 8 voix. Ici les groupes en recueille 10. Cela peut être surprenant car pendant très longtemps le personnage avait été étudié pour lui-même, faisait l'objet d'étude de biographies, de dates à apprendre, etc... Or ce résultat semble montrer qu'il n'a pas le monopole de cette utilisation. Le personnage historique est fortement relégué au rôle d'outil d'apprentissage, alors que les groupes sociaux sont encore appréhendés pour eux-mêmes, bien que les programmes actuels leur accordent à tous deux une place sensiblement équivalente.

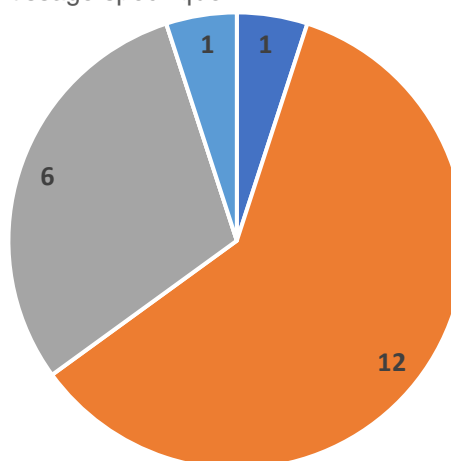
En conclusion, l'utilisation des groupes sociaux est aussi répandue que celle des personnages historiques, et pour les mêmes buts : en tant qu'outil au service des apprentissages liés à une période ciblée, ou à un concept précis. Si les groupes sociaux peuvent davantage être des objectifs de séance dédiés que les personnages, on a toutefois mis en évidence qu'un enseignant était souvent plus à l'aise soit avec l'un qu'avec l'autre, leur usage dit « systématique » ne se retrouvant pas dans les mêmes questionnaires.

4.2.4. Les supports d'utilisation des personnages historiques

Nous avons vu que l'utilisation des personnages historiques en cycle 3 était extrêmement fréquente, voire systématique pour certains collègues. Nous avons également vu que le personnage historique n'était pas un objectif de connaissance à acquérir, mais plutôt un moyen d'aborder un thème ou un concept en histoire. Voyons maintenant comment les enseignants utilisent ce moyen pour construire leurs séances. Pour cela nous avons interrogé les participants sur deux points : le moment choisi dans la séquence et les supports associés.

A quelle moment d'une séquence utilisez-vous les personnages historiques ?

- Au début, pour la mise en intrigue d'un thème ou une période
- Au cours de la séquence, pour un apprentissage spécifique
- Au cours de la séquence, en fil rouge
- A la fin, pour conclure
- Sans préférence



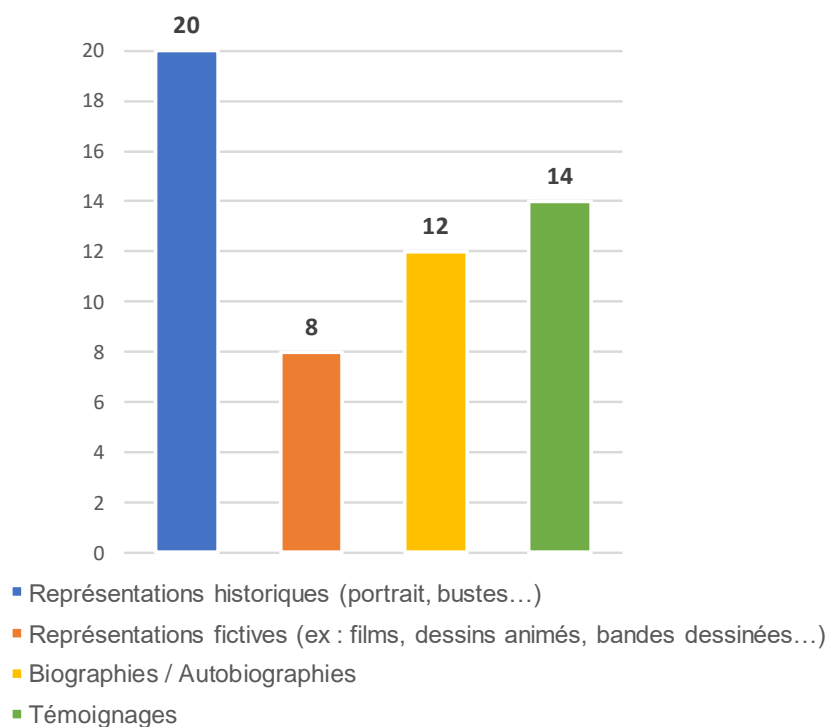
En ce qui concerne le moment de la séquence privilégié pour utiliser les personnages historiques, les réponses sont assez claires, et en accord avec nos conclusions précédentes. Tout d'abord les personnages historiques ne sont jamais utilisés pour conclure une séquence selon le panel de réponse. Une seule réponse a été enregistrée pour l'utilisation comme introduction à une séquence, et une réponse pour « sans préférence ». En revanche, c'est bien au cœur de la séquence que les personnages historiques sont utilisés, et pour cause : 6 réponses pour une utilisation « en fil rouge » et 12 pour « un apprentissage spécifique en cours de séquence ». Ces deux réponses peuvent être croisées avec celle sur les objectifs visés. En effet, c'est en cherchant à illustrer une période (18 réponses sur 20) que les enseignants vont utiliser le personnage en fil rouge, et en abordant un concept

précis (17 réponses sur 20) qu'ils le feront en cours de séquence. On peut en effet supposer que si l'objectif recherché avait été l'étude d'un personnage historique en lui-même, nous aurions obtenu davantage de réponses pour le début ou la fin de la séquence. Par exemple, « je conclus ma séquence sur l'antiquité par une séance complète sur Jules César ». Or, ce n'est pas le cas. Et c'est bien parce que les personnages sont un outil au service de l'apprentissage de notions plus complexes que les enseignants les utilisent en cours de séquence, voire, tout au long de la séquence lorsqu'ils cherchent à « illustrer une période de temps » grâce à un personnage donné. Ainsi, l'objectif majeur des personnages historiques en séquence, celui d'illustrer une période ressort bien ici avec les 6 réponses « en fil rouge » : on peut en effet supposer que l'objectif pédagogique des enseignants est ici de fixer dans la mémoire des élèves une période en l'ayant ponctuée, associée, d'évènements, de faits, voire d'anecdotes relatifs à un personnage. Les réponses « tout au long de la séquence, pour un apprentissage spécifique » correspondent quant à elles davantage à l'objectif d'illustrer un concept clé.

Sachant cela, quels supports vont choisir les enseignants pour aborder le personnage ? Puisqu'il n'est pas recherché en tant qu'objectif final, on peut supposer que les biographies, par ailleurs absentes des programmes comme nous l'avons signalé dans le paragraphe dédié, ne parviennent pas en tête des réponses. En effet, elles n'arrivent qu'en troisième position avec 8 choix pour 20 réponses (plusieurs réponses possibles). Cela est tout à fait logique puisque l'utilisation d'une biographie entraîne un temps d'étude assez long et comporte des données à identifier pour aboutir à une connaissance plus pointue du personnage choisi. Or, on a vu que les enseignants ne se concentraient pas sur cet objectif. En revanche, ils utilisent tous, à 100% de nos réponses, la représentation historique (portrait, buste, etc...). Cette représentation permet en effet de se figurer rapidement le personnage dont on parle, sans pour autant avoir à rentrer dans une étude complète de sa vie. Avoir un portrait de Louis XIV sous les yeux pour traiter de l'absolutisme permet en effet de faire un parallèle entre ce concept et certains symboles représentés sur le portrait, sans pour autant aborder les différents faits et dates de son règne par exemple. On peut penser que cette utilisation de la représentation historique permet de plus aux élèves de commencer un travail sur le document, ou sur les différents types de représentations historiques (voire 4.2.5. sur

l'interdisciplinarité). On peut en effet rappeler que le travail sur document est l'une des compétences majeures du programmes d'histoire. A ce titre, les différentes représentations que l'historien détient d'un personnage donné constituent une bonne première base de travail.

Avec quel(s) support(s) pédagogique(s) travaillez-vous les personnages historiques ?



Viennent ensuite les témoignages, avec 14 citations sur 20. Là encore, cette réponse est à croiser avec l'objectif d'illustrer un concept. Le personnage historique n'est pas appréhendé de front, mais dans un contexte. Il sert à illustrer une notion.

Enfin, on notera le faible score des représentations fictives. Pourquoi ne pas utiliser de représentations fictives, comme des caricatures, des bandes-dessinées, etc... ? Le faible taux de réponse peut surprendre, tant ces représentations pourraient servir de base pour un travail interdisciplinaire par exemple. On peut émettre plusieurs hypothèses à ce sujet : tout d'abord, on peut imaginer qu'une représentation fictive amène l'élève à se questionner avant tout sur le personnage en lui-même, sur son caractère. Par exemple, analyser la caricature d'un personnage revient avant tout à comprendre les critiques faites par ses contemporains à son encontre. Or, encore une fois, les enseignants interrogés ont répondu précédemment que c'était le personnage l'illustrateur d'un concept, et non le contraire. Ensuite, seconde hypothèse, l'important écart entre les réponses

« représentations historiques » et « représentations fictives » peut s'expliquer par une certaine crainte de la part des enseignants de ne pas faire de l'histoire en utilisant un document « non historique ». Les programmes précisent en effet à plusieurs reprises que les élèves doivent apprendre à ne pas confondre « histoire et fiction ». Or, utiliser de la fiction pour faire de l'histoire pourrait être éventuellement vu par notre panel comme un risque de confusion. Ils privilégieraient alors les représentations historiques aux représentations dites fictives.

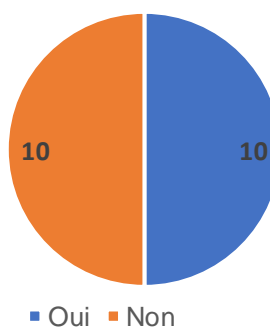
En conclusion, la réponse à la problématique du « comment ? » les personnages historiques sont utilisés est bien en accord avec celle du « pour quoi faire ? » traité en 4.2.2.. Les personnages étant avant tout un outil pour une majorité d'enseignants, ils l'intègrent majoritairement en cours de séquence, sans lui consacrer de séance dédiée, mais plutôt soit en fil rouge pour illustrer la période traitée, ou bien en parallèle d'un concept. Dans ce cadre, on comprend que les biographies soient délaissées au profit de représentations historiques qui n'obligeront pas à effectuer un travail précis sur la vie du personnage, mais permettront malgré tout aux élèves d'en posséder une certaine représentation. Le faible taux de réponses concernant les représentations fictives nous a poussé à émettre des hypothèses que nous tenterons de confirmer dans le paragraphe suivant sur l'interdisciplinarité.

4.2.5. Les personnages historiques et l'interdisciplinarité

L'histoire est un domaine qui se prête souvent bien à l'interdisciplinarité. On peut tout d'abord rappeler que l'histoire est associée à la géographie dans les programmes de cycle 3. Les possibilités de croisements entre enseignements sont multiples dans les programmes, notamment avec l'Education Morale et Civique, l'histoire de l'art et le français. Il nous est donc apparu logique d'ajouter à notre questionnaire une partie sur l'interdisciplinarité, et plus précisément sur la possibilité de faire de l'interdisciplinarité grâce aux personnages historiques.

Or, le nombre d'enseignants de notre enquête pratiquant l'interdisciplinarité avec les personnages historiques est moyen, puisqu'ils sont 50% à répondre positivement. Sans autre élément de comparaison, il est difficile de déterminer si cette proportion est importante ou non. Nous pouvons donc objecter à cette partie de l'enquête l'absence d'une question complémentaire sur la pratique de l'interdisciplinarité en histoire en général, qui nous aurait permis de déterminer l'importance des personnages historiques dans l'interdisciplinarité.

Faîtes-vous un usage interdisciplinaire du personnage historique ?



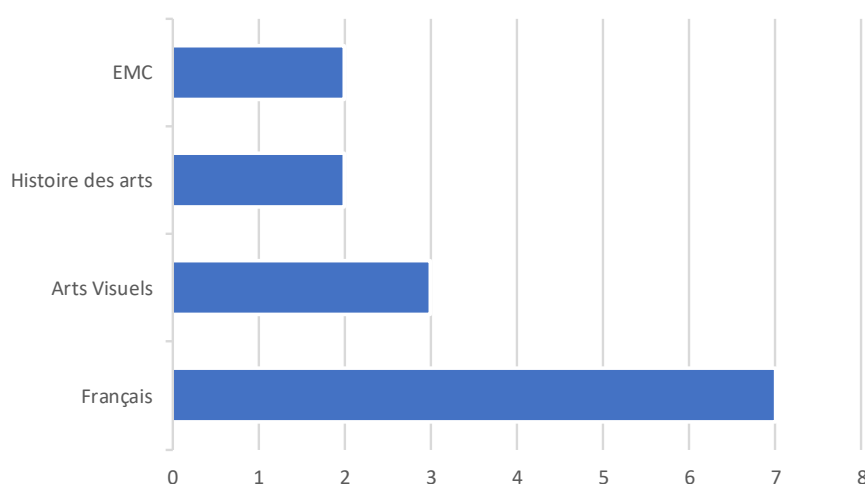
Néanmoins, de manière objective, on peut considérer que cette proportion, puisqu'elle se situe dans la moyenne, signifie que les personnages historiques représentent une bonne opportunité d'interdisciplinarité.

En revanche, il sera plus intéressant de comparer les réponses obtenues précédemment sur les supports d'apprentissage avec les domaines interdisciplinaires. Pour rappel, les supports privilégiés étaient les représentations historiques (avec 100% de citations) et les témoignages, au détriment des

biographies (12 citations) et surtout des représentations fictives (seulement 8 citations).

Or, le domaine dans lequel les personnages historiques sont le plus utilisés dans le cadre interdisciplinaire est indéniablement le français, avec 7 réponses sur 10. Parmi les 7 réponses, 6 concernent la lecture et 1 la production d'écrit. Par la suite, les arts visuels recueillent 3 réponses, l'histoire des arts, 2, tout comme l'EMC. Quelles déductions peut-on faire ? Tout d'abord, si les enseignants interrogés citent majoritairement le français et la lecture dans l'usage interdisciplinaire du personnage historique, c'est bien parce qu'ils utilisent en grande partie le témoignage (14 citations).

Quels domaines pour l'interdisciplinarité ?



Or les témoignages sont lus, et, comme le précisent les instructions officielles, toute occasion de pratiquer la lecture doit être saisie. De même avec les biographies. En revanche, un seul enseignant a répondu la production d'écrit. En effet, la production d'écrit sur des personnages historiques constituerait principalement en la rédaction d'une biographie. Or, nous avons déjà expliqué précédemment que la biographie n'arrivait qu'en troisième position des supports privilégiés.

Si la présence du français et de la lecture en tête de notre classement est logique, le faible score de l'histoire de l'art l'est beaucoup moins. En effet, puisque

les 20 personnes interrogées avaient précisé se servir des représentations historiques pour aborder les personnages, comment peut-on expliquer que seuls deux songent à faire le lien avec l'histoire de l'art ? Sans doute la justification est-elle à chercher du côté des objectifs d'apprentissage. En effet, pour rappel, nous avons vu que les objectifs d'utilisation des personnages historiques étaient principalement d'illustrer : illustrer une période ou un concept. En conséquence les personnages sont un outil en histoire. Il semblerait que les enseignants concentrent ces outils vers un but très précis : l'apprentissage d'un concept ou d'une période historique et ne souhaitent pas dédoubler l'utilisation d'une représentation historique vers un autre domaine, peut-être par crainte de « perdre » les élèves. C'est en tout cas ce que l'on peut penser à la vue de nos résultats.

De même, l'EMC offre de nombreux parallèles avec l'histoire. Il est étonnant qu'elle ne soit citée que deux fois. A nouveau, il aurait été judicieux de poser la question de l'interdisciplinarité en histoire en général à notre panel, avant d'en distinguer l'usage précis des personnages. En effet, il est possible qu'ils pratiquent de l'interdisciplinarité entre l'EMC et l'histoire, mais sans les personnages historiques... Néanmoins, on peut émettre l'hypothèse que ce soit les concepts vus en histoire (l'absolutisme, la démocratie, le droit de vote, l'école publique...) qui donnent lieu à un lien interdisciplinaire avec l'EMC et non les personnages historiques seuls.

Enfin, le faible nombre de réponses « arts visuels », cités 3 fois par notre panel, confirme que les supports de type « représentation fictive » ne sont pas choisis par les enseignants (pour rappel, seuls 8 enseignants sur 20, le plus faible score). En effet, il semble difficile de faire des arts visuels avec des représentations historiques. Alors les représentations fictives semblent plus adaptées. Puisqu'elles sont peu utilisées, il est logique de retrouver un faible nombre de réponses pour un lien interdisciplinaire avec les arts visuels.

En conclusion, les personnages historiques sont moyennement utilisés dans les liens interdisciplinaires aujourd'hui. Quand ils le sont, c'est avant tout sous forme de lecture. On notera que les opportunités, pourtant nombreuses, de croiser l'histoire avec les arts visuels et l'histoire de l'art ne sont pas saisis par les enseignants, soit par crainte de confusion parmi les élèves, soit par choix de ne pas

utiliser des supports appropriés. Cela nous confirme dans notre déduction précédente : les personnages historiques sont avant tout considérés comme des outils au service des apprentissages de l'histoire.

Conclusion

La place des personnages historiques dans l'historiographie a connu presque toutes les variations possibles. A renfort de portraits passionnés mais parfois peu scrupuleux de la réalité historique, les romantiques en ont fait des figures emblématiques, presque mythologiques, du passé. Les méthodiques les ont utilisés comme fer de lance de la politique patriotique de la troisième république ; quant aux historiens des Annales, portés par la volonté de mettre en place une histoire totale, ils les ont fait disparaître des revues scientifiques, avant un retour dans le dernier quart du 20^e siècle. Les instructions officielles de l'Education Nationale ne sont pas en reste dans cette succession d'excès : du désamour des programmes de 1980 et 1985 qui leur préfèrent l'étude de groupes sociaux, jusqu'à la liste de plusieurs dizaines de noms dans le document d'application de 2002 (certains étant classés comme « obligatoires » et comme « exemples » dont l'élève peut s'inspirer), on peut dire que les personnages historiques ont aussi connu, dans les apprentissages scolaires de primaire, des situations opposées. Leur place aujourd'hui, aussi bien dans la recherche que dans les manuels et les programmes, s'est stabilisée et peut être décrite comme relativement modérée.

Cette place actuelle, ni prépondérante ni en marge des apprentissages, se reflète bien dans notre enquête menée auprès d'enseignants du cycle 3. En effet, il en ressort que les personnages historiques sont revenus en bonne position dans les séances d'histoire, la totalité du panel affirmant qu'ils en font usage. Néanmoins, à l'image de l'histoire « bataille », événementielle, le personnage historique n'est plus l'objectif final des apprentissages. Il occupe aujourd'hui un rôle d'outil, certes omniprésent, au même titre que les groupes sociaux notamment : il permet d'illustrer les cours d'histoire pour une meilleure mémorisation des différentes périodes historiques et des différents concepts enseignés.

S'il est strictement impossible de prévoir la place que les historiens du futur, et les prochaines instructions officielles de l'Education Nationale, réservent aux personnages historiques, il est toutefois certain qu'ils resteront longtemps un sujet de fascination pour le grand public : Napoléon Bonaparte a par exemple fait l'objet

de plus de 80.000 ouvrages⁷⁹ et de 700 apparitions au cinéma⁸⁰, un record qui démontre que les personnages historiques assument également un rôle de vitrine dont l'histoire aura du mal à se passer.

⁷⁹ Delphine Peras, sur le site de l'express.fr du 24 avril 2014

⁸⁰ Antoine de Baecque, « Monstre de cinéma », L'Histoire, n° 401, juillet-août 2014, p. 110.

Bibliographie

- Amalvi. (2001). *Les héros de l'histoire de France*, Privat, Toulouse, p. 40-41
- Marc Bloch et Lucien Febvre (15 janvier 1929), *Texte d'ouverture n°1 des Annales d'histoire économique et sociale*, disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/>
- Alfred Croiset. (1890). *Hérodote et la conception moderne de l'histoire*, Revue des Deux Mondes (tome 99)
- Lucien Febvre. (1920). *L'histoire dans le monde en ruines*, Revue de Synthèse Historique, tome 30
- Patrick Garcia, Christian Delacroix, François Dosse. (1999). *Les courants historiques en France*, Paris, Armand Colin, p. 9
- Carlo Ginzburg. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris, Flammarion, p153-154
- Camille Jullian (1901), *Vercingétorix*, Editions Tallandier de 2012
- Dimitri Laboury. (2010). *Akhenaton*, Collection Pygmalion, Paris, Flammarion, p. 9 et p. 15
- Henri Martin (1836). *Histoire de France, Jeanne d'Arc*, disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/>
- Jules Michelet. (1880). *Histoire de France, Préface de 1869*, A. Lacroix et Compagnie, (Tome 1, pp. i-xliv), disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/>
- Gabriel Monod. (1876). *Des progrès, des études en historiques en France depuis le XVIIe siècle*, Revue Historique, n°1, disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/>
- Angéline Ogier (2007). Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969), <https://histoire-education.revues.org/1247>
- René Rémond. (1986). *Pour une histoire politique*, Editions du Seuil, Paris, p385-387
- Annales ESC, Paris, A. Colin, 1988, n°2
- Le Figaro Magazine, 20 octobre 1979

Manuels scolaires (par ordre chronologique d'éditions) :

- Changeux, Fleury et Humbert. (2004). *Histoire*, Cycle 3, de Editions Magnard, (Annexe 1 Documents 8, 9 et 13)
- Changeux, Fleury, Humbert et Szwaja (2010). *Odysseo, Histoire Cycle 3*, de, Editions Magnard, (Annexe 1 Documents 10, 11 et 14)
- Changeux, Fleury, Humbert et Dietsch-Volkkringer et Szwaja. (2017). *Odysseo, Histoire Cycle 3*, de, Editions Magnard, (Annexe 1 Documents 12 et 15)

Pour les archives des instructions officielles de l'Education Nationale, le site internet : <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>

Remerciements

Je tiens à remercier M. Halko pour son suivi et ses conseils tout au long de la rédaction de ce mémoire. Je tiens également à remercier l'ensemble des enseignants qui ont eu la gentillesse de répondre au questionnaire de recherche.

5 Mots clés :

Histoire, Cycle 3, Personnages, Apprentissages, Temps

Résumé en Français (10 lignes) :

La place des personnages dans les apprentissages de l'histoire a beaucoup varié en France depuis l'école de Jules Ferry. Influencés par les courants historiques successifs, les programmes officiels de l'école primaire ont adopté des positions multiples : de l'absence quasi-totale à la sélection restreinte, en passant la longue liste et des incontournables. Ces approches vaires et parfois opposées nous amènent à nous interroger sur le contenu réel des pratiques de classe : comment les professeurs d'aujourd'hui considèrent-ils les personnages historiques ? Comment les utilisent-ils ?

Résumé en Anglais (10 lignes):

The place of historical characters in the learning of history has changed a lot in France since Jules Ferry. Influenced by succeeding historical ways of thinking, the official programs of primary school have been taking various positions: from an almost complete absence to a key selection and including a long list of names with some unavoidable figures. These different - and sometimes opposite - approaches make us wonder about the actual and effective work in class: how do teachers consider historical characters today ? How do they use them ?

ANNEXES

Annexe N°1 : Extraits de manuels scolaires

La conquête romaine

1• Qui sont les Romains ?

À l'origine, Rome est une petite cité de l'Italie qui doit se défendre contre ses voisins. Rome se développe et devient puissante. En quelques siècles (du V^e siècle avant J.-C. au II^e siècle après J.-C.), elle conquiert l'Italie puis étend sa domination sur une grande partie de l'Europe et sur les régions de la Méditerranée dominées auparavant par les Grecs. Une armée puissante, nombreuse, organisée et les richesses tirées des pays soumis permettent cette immense conquête.

Soldats romains au combat.



2• Quand la Gaule a-t-elle été conquise ?

La conquête de la Gaule commence en 125 avant J.-C. Les armées romaines occupent d'abord le sud de la Gaule et fondent la province de la Narbonnaise. En 58 avant J.-C., pour montrer ses qualités, le général Jules César achève la conquête de la Gaule. Il profite de la division des peuples gaulois. Après quatre années de combats victorieux, il s'apprête à rentrer à Rome.



Statue de marbre de Jules César (44 avant J.-C.).



La Gaule avant la conquête.

Cherche les peuples gaulois que tu connais.

3• Jules César a-t-il conquis facilement la Gaule ?

Jules César croit être le maître de la Gaule mais, en 52 avant J.-C., plusieurs tribus gauloises se révoltent. Elles se regroupent autour d'un jeune chef arverne (**doc. 11 p. 44**), Vercingétorix, pour résister aux Romains.

L'armée romaine subit d'abord des défaites mais Jules César réussit à encercler les troupes gauloises dans la forteresse d'Alésia (**doc. 11 p. 44**). Le chef gaulois Vercingétorix doit se rendre à Jules César après un long siège.



12 Vercingétorix appelle à la révolte.

Vercingétorix, Arverne, jeune homme qui était parmi les plus puissants du pays, convoqua ses clients¹ et n'eut pas de peine à les enflammer [...]. Après avoir réuni cette troupe, il convertit à sa cause tous ceux de ses compatriotes qu'il rencontre ; il les exhorte à prendre les armes pour la liberté de la Gaule. [...] À l'unanimité, on lui confère le commandement suprême. Investi de ces pouvoirs, il ordonne qu'un nombre déterminé de soldats lui soit amené sans délai.

Jules César, *La Guerre des Gaules*, VII, 4.

1. Ceux qu'il protège en échange de leur fidélité.

- Jules César, chef des troupes romaines, a écrit ce texte. Comment décrit-il Vercingétorix, le chef gaulois ?
- Pourquoi Vercingétorix incite-t-il les Gaulois à faire la guerre contre les Romains ? Relève les passages du texte qui te l'indiquent.

4• Que deviennent les Gaulois après la défaite d'Alésia ?

Après la défaite d'Alésia, la conquête de la Gaule est définitivement terminée. Celle-ci fait maintenant partie du monde romain. Le pays est divisé en provinces dirigées par Rome. Les Gaulois doivent payer un impôt* aux vainqueurs.

La Gaule n'est pas occupée. Les armées romaines sont basées aux frontières mais elles sont prêtes à intervenir pour réprimer les révoltes et maintenir la paix.

Percepteur romain collectant l'impôt. 13




Les mots de l'Histoire


impôt : les Gaulois doivent remettre une partie de leurs richesses à des percepteurs romains.

Depuis 6 ans déjà, les armées romaines de Jules César¹ alliées à quelques tribus gauloises combattent les peuples gaulois. Jules César a conquis le Nord de la Gaule et toute la Bretagne. Il réprime sévèrement les révoltes et impose son pouvoir à l'ensemble du territoire. En 52 avant notre ère, Jules César pense avoir soumis toute la Gaule. Il rentre à Rome mais les Gaulois se rebellent à nouveau. Vercingétorix² persuade les chefs de différentes tribus de s'unir enfin contre les Romains. Il soumet ses guerriers à une sévère discipline. Il tend des embuscades, attaque les ennemis par surprise. Il demande que l'on brûle les fermes et les réserves de grain pour que les armées de César ne trouvent rien à manger. C'est la tactique de la terre brûlée. César est sévèrement battu à Gergovie. L'armée romaine se replie...

D'après *La Guerre des Gaules*.



Jules César
(pièce de monnaie, 1^{er} siècle avant notre ère).



Vercingétorix
(pièce de monnaie, 1^{er} siècle avant notre ère).

1. Jules César est un général romain qui poursuit la conquête de la Gaule. Il raconte ses exploits dans le livre *La Guerre des Gaules*.
2. Vercingétorix, de la tribu des Arvernes, est un jeune chef parmi les plus puissants de la Gaule. Il encourage ses compatriotes à prendre les armes pour chasser les Romains.

DOC. 3 Jules César battu à Gergovie.

- 4 Qui est Jules César ? Depuis quand est-il en Gaule et quelle est la raison de sa présence ?
- 5 Qui est Vercingétorix ? Que propose-t-il aux tribus gauloises ?
- 6 Comment les guerriers gaulois agissent-ils ?

38

Document 3 : *Odysseo, Histoire Cycle 3*, de Changeux, Fleury, Humbert et Szwaja, Editions Magnard, 2010, p32

À Alésia, Vercingétorix souhaite attirer les armées de César pour les prendre entre deux fronts. Les Romains mettent en œuvre leur science militaire. Ils dressent des fortifications redoutables autour de l'*oppidum*. Ils érigent deux lignes de défense. La première, à l'intérieur, permet de se protéger des armées de Vercingétorix enfermées à Alésia. La seconde sert à se défendre contre une armée de secours qui viendrait attaquer les Romains de l'extérieur. Les Gaulois ne peuvent plus recevoir ni vivres ni renforts.

DOC. 4 Le siège d'Alésia.

s'interroger



DOC. 5 Le siège de l'*oppidum* d'Alésia, 52 avant notre ère.

- 7 Lis le texte (Doc. 4). Que compte faire Vercingétorix à Alésia ?
- 8 Observe le document 5. Pourquoi les Gaulois n'ont-ils pas pu vaincre les armées de Jules César ?

Les Romains creusent deux fossés. Sur le remblai, ils élèvent une haute palissade et des tours. Devant les deux fossés, ils dressent cinq rangées de branches d'arbres taillées en pointe. Ils disposent encore huit rangées de pieux en bois, plantés au fond d'un trou, leur pointe aiguisée au feu dressée vers le haut.

38

Document 4 : *Odysseo, Histoire Cycle 3*, de Changeux, Fleury, Humbert et Szwaja, Editions Magnard, 2010, Page 33

3 La Gaule conquise par les Romains

► Comment la Gaule s'est-elle transformée sous la domination des Romains ?

Je découvre



Doc. 1 Jules César, buste en marbre sculpté de son vivant, 42 avant J.-C.
Arles (Bouches-du-Rhône). Musée départemental d'Arles antique.



Doc. 2 Vercingétorix gravé sur une pièce d'or, 52 avant J.-C.
Pionsat (Puy-de-Dôme).

En 52 avant J.-C., Jules César, un général romain, veut achever la conquête de la Gaule afin qu'elle fasse partie du monde romain. C'est à Alésia qu'il mène le siège contre des tribus gauloises conduites par Vercingétorix, chef du peuple des Arvernes.

Voici ce que Jules César raconte sur la fin du siège :

Assis sur son tribunal, à la tête de son camp, il (Jules César) fait paraître devant lui les généraux ennemis. Vercingétorix est mis en son pouvoir ; les armes sont jetées à ses pieds.

D'après le récit de Jules César, *La Guerre des Gaules*, I^{er} siècle avant J.-C.

Doc. 3 Jules César et la guerre des Gaules

- 1 Qui sont les deux personnages représentés (docs. 1 et 2) ? À quel événement sont-ils associés (doc. 3) ?
- 2 Pourquoi cet événement est-il un moment important dans l'histoire ?

Je sais maintenant

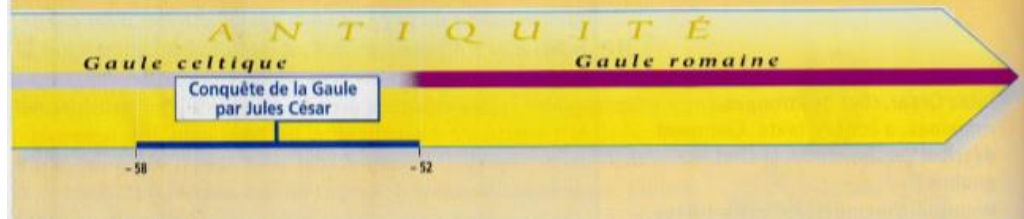
LES ROMAINS ET LA CONQUÊTE DU MONDE MÉDITERRANÉEN

Par le commerce et la guerre, les **Romains** :

- **soumettent** les tribus voisines ;
- occupent toute l'Italie et **étendent leur domination** dans le monde méditerranéen et une partie de l'Europe.

LES ROMAINS ET LA CONQUÊTE DE LA GAULE

- Les Romains sont présents dans le sud de la Gaule dès le II^e siècle avant J.-C.
- En 58 avant J.-C., **Jules César** profite des **divisions entre les tribus gauloises** pour achever la conquête de la Gaule.
- Malgré la résistance des Gaulois et de leur chef **Vercingétorix**, **la Gaule devient romaine** en 52 avant J.-C.



Document 6 : Histoire, Cycle 3, de Changeux, Fleury et Humbert, Editions Magnard, 2004, page 46

Je sais maintenant

Les Romains et la conquête du monde méditerranéen

- Par le commerce et la guerre, les Romains :
 - soumettent les tribus voisines ;
 - occupent toute l'Italie et étendent leur domination dans le monde méditerranéen et sur une partie de l'Europe.
- Les Romains sont présents dans le Sud de la Gaule dès le 2^e siècle avant notre ère.

Les Romains et la conquête de la Gaule

- En 58 avant notre ère, Jules César profite des divisions entre les tribus gauloises pour achever la conquête de la Gaule.
- Les Gaulois et leur chef Vercingétorix résistent. Ils sont battus à Alésia en 52 avant notre ère. La Gaule devient romaine.

Histoire
des arts

Alésia vu par les artistes

Sur le tableau daté de 1899, Vercingétorix occupe la moitié de l'espace et défie le vainqueur. Son attitude est fière. Dans le dessin, on retrouve les mêmes éléments : le vaincu au premier plan dans une attitude de domination. Le dessinateur traite par l'humour la remise des armes à César par le chef arverne après le siège d'Alésia. Le peintre et le dessinateur n'ont pas cherché à montrer la vérité historique. Ils ont voulu donner une image flatteuse de Vercingétorix et faire de lui un héros pour la France.



DOC. 12 Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César, Lionel Royer, 1899 (musée Cratzatier du Puy-en-Velay).



DOC. 13 Vignette de Astérix et le bouclier arverne, 1967.

Je fais le point

→ Les apports des Romains en Gaule

- ▶ Après la conquête par Jules César, la Gaule appartient au monde romain (docs 1, 2 et 3) (→ carte p. 182). Pour diriger la Gaule, Rome crée des villes nouvelles ou transforme les anciennes (doc. 5) selon le modèle romain. Les villes se parent de monuments prestigieux – forum, arc de triomphe, temples, amphithéâtres, aqueduc, thermes – dont on peut encore admirer les vestiges (docs 6 à 10).
- ▶ Les Romains développent un réseau de routes et de voies (doc. 11). Elles facilitent les échanges des marchandises avec l'ensemble du monde romain ainsi que le déplacement des armées.
- ▶ Les Romains introduisent de nouvelles cultures : la vigne, l'olivier, les arbres fruitiers.
- ▶ Grâce à la paix romaine, assurée par les armées romaines, la Gaule est riche et prospère.



Doc. 11 Une voie romaine Villetelle (Hérault).

→ Une civilisation gallo-romaine

- ▶ Les Romains ne cherchent pas à opposer les vainqueurs et les vaincus. Les notables gaulois, personnages importants, participent à la direction des villes et du pays. Au fil des années, les Gaulois disposent des mêmes droits que les Romains.
- ▶ La Gaule se romanise : les Gaulois adoptent la manière de vivre des Romains et parlent leur langue, le latin (doc. 12). La majorité des mots que nous utilisons aujourd'hui vient du latin.
- ▶ Les Gaulois conservent néanmoins certaines traditions et leur savoir-faire dans l'artisanat et l'agriculture. Ce mélange de nouveauté et de tradition forme la civilisation gallo-romaine.

Le savais-tu ?

Il reste dans notre vocabulaire quelques dizaines de mots d'origine gauloise comme « tonneau » et « chariot ».



Doc. 12 Maître enseignant les textes latins à ses élèves

Bas-relief de l'école, découvert à Neumagen-Dhron (Allemagne).

Document 8 : *Odysseo, Histoire Cycle 3*, de Changeux, Fleury, Humbert et Dietsch-Volkkringer et Szwaja, Editions Magnard, 2017, page 30

La place du personnage historique dans les enseignements du cycle 3

*Obligatoire

1. **1. Utilisez-vous des personnages historiques dans vos séquences d'histoire ? ***

Une seule réponse possible.

- Oui, systématiquement.
- Oui, mais seulement quand ils sont cités dans les programmes.
- Non, jamais. *Après avoir répondu à la dernière question de cette section, passez à la question 3.*

2. **Quand vous utilisez des personnages historiques, quel(s) objectif(s) poursuivez-vous ? (plusieurs choix possibles)**

Plusieurs réponses possibles.

- Pour illustrer une période historique (exemple : Jules César pour l'Antiquité)
- Pour illustrer un concept (exemple : un monarque pour la monarchie absolue)
- Pour le repérage dans le temps (exemple : des portraits à coller sur une frise)
- Pour lui-même (une séance centrée sur la vie du personnage)
- Autre : _____

3. **2. Utilisez-vous des personnages qui ne sont pas cités dans les programmes de 2015 ? Exemples : Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Robespierre, Clémenceau ...**

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

4. **Si oui, lesquels ?**

5. **Si oui, diriez-vous qu'ils occupent une place...**

Une seule réponse possible.

- primordiale
- secondaire

6. **3. Utilisez-vous des groupes sociaux dans vos séquences d'histoires ? (ex : les chevaliers, les femmes, les ouvriers...)** *

Une seule réponse possible.

- Oui, systématiquement
- Oui, mais seulement quand ils sont cités dans les programmes
- Non, jamais
- Autre : _____

7. **Si oui : utilisez-vous ces groupes sociaux (plusieurs réponses possibles)**

Plusieurs réponses possibles.

- Pour illustrer une période historique (ex : les chevaliers pour le Moyen-Age)
- Pour illustrer un concept (ex : les paysans pour le servage et la féodalité)
- Pour le repérage dans le temps (comme image à coller sur une frise)
- Pour lui-même (le quotidien du personnage en tant que tel)
- Autre : _____

8. **4. A quel moment d'une séquence préférez-vous utiliser le personnage historique ? ***

Une seule réponse possible.

- Au début, pour la mise en intrigue d'un thème ou une période
- Au cours de la séquence, pour un apprentissage spécifique
- Au cours de la séquence, en fil rouge
- A la fin, pour conclure
- Autre : _____

9. **5. Avec quels supports pédagogiques travaillez-vous les personnages historiques (plusieurs réponses possibles) :** *

Plusieurs réponses possibles.

- Représentations historiques (portrait, bustes...)
- Représentations fictives (ex : films, dessins animés, bandes dessinées...)
- Biographies / Autobiographies
- Témoignages
- Autre : _____

10. **6. Faites-vous un usage interdisciplinaire du personnage historique ? ***

Une seule réponse possible.

Oui

Non

11. **Si oui, avec quel(s) autre(s) domaine(s)**

12. **7. Durant l'évaluation, vous demandez aux élèves d'avoir des connaissances sur les personnages historiques : ***

Une seule réponse possible.

Systématiquement : les grandes étapes de sa vie sont à connaître (dates, événements...)

Seulement son rapport avec un concept (ex : connaître le lien entre François 1er et la Renaissance)

Uniquement quand le personnage a fait l'objet d'un apprentissage prolongé durant la séquence

Jamais

La place du personnage historique dans les enseignements du cycle 3

1. Utilisez-vous des personnages historiques dans vos séquences d'histoire ? *

- Oui, systématiquement.
- Oui, mais seulement quand ils sont cités dans les programmes.
- Non, jamais.

Quand vous utilisez des personnages historiques, quel(s) objectif (s) poursuivez-vous ? (plusieurs choix possibles)

- Pour illustrer une période historique (exemple : Jules César pour l'Antiquité)
- Pour illustrer un concept (exemple : un monarque pour la monarchie absolue)
- Pour le repérage dans le temps (exemple : des portraits à coller sur une frise)
- Pour lui-même (une séance centrée sur la vie du personnage)

2. Utilisez-vous des personnages qui ne sont pas cités dans les programmes de 2015 ? Exemples : Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Robespierre, Clémenceau ... *

Oui

Non

Si oui, lesquels ?

Vercingétorix

Si oui, diriez-vous qu'ils occupent une place...

primordiale

secondaire

3. Utilisez-vous des groupes sociaux dans vos séquences d'histoires ? (ex : les chevaliers, les femmes, les ouvriers...) *

Oui, systématiquement

Oui, mais seulement quand ils sont cités dans les programmes

Non, jamais

Autre : _____

Si oui : utilisez-vous ces groupes sociaux (plusieurs réponses possibles)

Pour illustrer une période historique (ex : les chevaliers pour le Moyen-Age)

Pour illustrer un concept (ex : les paysans pour le servage et la féodalité)

Pour le repérage dans le temps (comme image à coller sur une frise)

Pour lui-même (le quotidien du personnage en tant que tel)

Autre : _____

4. A quel moment d'une séquence préférez-vous utiliser le personnage historique ? *

- Au début, pour la mise en intrigue d'un thème ou une période
- Au cours de la séquence, pour un apprentissage spécifique
- Au cours de la séquence, en fil rouge
- A la fin, pour conclure
- Autre : _____

5. Avec quels supports pédagogiques travaillez-vous les personnages historiques (plusieurs réponses possibles) : *

- Représentations historiques (portrait, bustes...)
- Représentations fictives (ex : films, dessins animés, bandes dessinées...)
- Biographies / Autobiographies
- Témoignages
- Autre : _____

6. Faites-vous un usage interdisciplinaire du personnage historique ? *

- Oui
- Non

Si oui, avec quel(s) autre(s) domaine(s)

Littérature, Histoire des arts, EMC _____

7. Durant l'évaluation, vous demandez aux élèves d'avoir des connaissances sur les personnages historiques : *

- Systématiquement : les grandes étapes de sa vie sont à connaître (dates, évènements...)
- Seulement son rapport avec un concept (ex : connaître le lien entre François 1er et la Renaissance)
- Uniquement quand le personnage a fait l'objet d'un apprentissage prolongé durant la séquence
- Jamais

La place du personnage historique dans les enseignements du cycle 3

1. Utilisez-vous des personnages historiques dans vos séquences d'histoire ? *

- Oui, systématiquement.
- Oui, mais seulement quand ils sont cités dans les programmes.
- Non, jamais.

Quand vous utilisez des personnages historiques, quel(s) objectif (s) poursuivez-vous ? (plusieurs choix possibles)

- Pour illustrer une période historique (exemple : Jules César pour l'Antiquité)
- Pour illustrer un concept (exemple : un monarque pour la monarchie absolue)
- Pour le repérage dans le temps (exemple : des portraits à coller sur une frise)
- Pour lui-même (une séance centrée sur la vie du personnage)

2. Utilisez-vous des personnages qui ne sont pas cités dans les programmes de 2015 ? Exemples : Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Robespierre, Clémenceau ... *

- Oui
 Non

Si oui, lesquels ?

Robespierre, Danton...

Si oui, diriez-vous qu'ils occupent une place...

- primordiale
 secondaire

3. Utilisez-vous des groupes sociaux dans vos séquences d'histoires ? (ex : les chevaliers, les femmes, les ouvriers...) *

- Oui, systématiquement
 Oui, mais seulement quand ils sont cités dans les programmes
 Non, jamais
 Autre : _____

Si oui : utilisez-vous ces groupes sociaux (plusieurs réponses possibles)

- Pour illustrer une période historique (ex : les chevaliers pour le Moyen-Age)
 Pour illustrer un concept (ex : les paysans pour le servage et la féodalité)
 Pour le repérage dans le temps (comme image à coller sur une frise)
 Pour lui-même (le quotidien du personnage en tant que tel)
 Autre : _____

4. A quel moment d'une séquence préférez-vous utiliser le personnage historique ? *

- Au début, pour la mise en intrigue d'un thème ou une période
- Au cours de la séquence, pour un apprentissage spécifique
- Au cours de la séquence, en fil rouge
- A la fin, pour conclure
- Autre : _____

5. Avec quels supports pédagogiques travaillez-vous les personnages historiques (plusieurs réponses possibles) : *

- Représentations historiques (portrait, bustes...)
- Représentations fictives (ex : films, dessins animés, bandes dessinées...)
- Biographies / Autobiographies
- Témoignages
- Autre : _____

6. Faîtes-vous un usage interdisciplinaire du personnage historique ? *

- Oui
- Non

Si oui, avec quel(s) autre(s) domaine(s)

littérature _____

7. Durant l'évaluation, vous demandez aux élèves d'avoir des connaissances sur les personnages historiques : *

- Systématiquement : les grandes étapes de sa vie sont à connaître (dates, évènements...)
- Seulement son rapport avec un concept (ex : connaître le lien entre François 1er et la Renaissance)
- Uniquement quand le personnage a fait l'objet d'un apprentissage prolongé durant la séquence
- Jamais

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Ludovic Dorsemoine.....

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 10 / 05 / 2018

Signature :

