

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La place des figures historiques dans l'enseignement de l'histoire depuis la fin du XIXe siècle.

Présenté par **DANGUILHEN Anthony**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Maffre Stéphanie	Nom, prénom :
Statut : Maîtresse de conférence en histoire contemporaine	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
MAFFRE Stéphanie	Maîtresse de conférence en histoire contemporaine
GONCALVES David	Professeur d'Histoire-Géographie-EMC

Soutenu le **09 / 06 / 2022**

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e,DANGUILHEN Anthony.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

..... La place des figures historiques dans l'enseignement de l'histoire depuis la fin du XIXe siècle.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

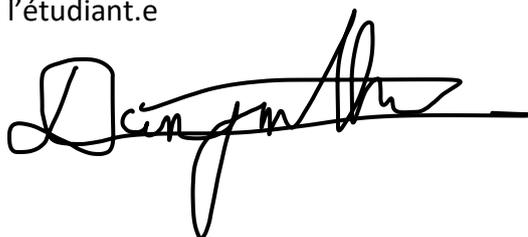
Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àRodez....., le ..05../..06../2022,

Signature de l'étudiant.e



En premier lieu, je tiens à remercier Madame Stéphanie MAFFRE, Maîtresse de conférence en histoire contemporaine à l'Université Toulouse Jean Jaurès. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer durant les deux années de rédaction de ce mémoire de recherche.

INTRODUCTION :	3
CADRE THEORIQUE :	5
Première partie : les grandes évolutions historiographiques de la biographie :	5
I) Le XIXe siècle : les écoles romantiques et méthodiques :	5
1) L'Ecole romantique : le personnage historique : un personnage de roman ?	5
2) L'école méthodique et l'instrumentalisation du personnage historique :	6
II) Les Annales : la disparition du personnage historique ?	7
III) Le renouveau du genre biographique depuis les années 1980 :	8
1) Les raisons de ce retour du genre biographique :	8
2) « Personnage historique », « figure historique » ou « héros » ?	9
3) Quelles formes pour la biographie actuelle ?	10
4) Des difficultés persistantes :	11
Deuxième partie : La place du personnage historique dans les instructions officielles :	13
I) Le personnage historique dans les programmes depuis 1882 :	13
1) 1882-1969 : le personnage historique au centre de l'enseignement de l'histoire :	13
2) 1969-1985 : le tournant de la pédagogie de l'éveil :	15
3) De 1985 à 2015 : le retour de la figure historique :	16
II) La place du personnage historique dans les manuels scolaires :	17
1) Le Lavisse : un manuel important dans la construction d'un mythe Républicain	18
2) Les manuels scolaires : des outils au service des apprentissages :	19
Conclusion générale du cadre théorique :	21
PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES :	22
ANALYSE DE DONNEES : les apports et limites didactiques de l'enseignement des figures historiques en cycle 3 :	24
Analyse des Instructions Officielles :	24
Analyse de manuels :	29
Analyse de questionnaire en ligne envoyé à des enseignants de cycle 3 :	36
1) Le questionnaire (annexe) :	36
2) Analyse des résultats :	36
CONCLUSION GENERALE :	48
BIBLIOGRAPHIE :	49

ANNEXES :	51
Annexe 1 : Extrait des Instructions officielles du 2 Aout 1882 :.....	51
Annexe 2 : Extrait des Instructions officielles du 20 Juin 1923 :.....	52
Annexe 3 : Extrait des Instructions officielles du 18 Juillet 1980 :.....	53
Annexe 4 : tableau utilisé lors de l'analyse des manuels :.....	55
Annexe 5 : Questionnaire distribué aux enseignants :.....	56

INTRODUCTION :

Contrairement à d'autres disciplines scolaires, l'Histoire est souvent au cœur de débats du fait de la demande sociale qui l'entoure. La figure historique constitue un élément central dans la discipline historique. L'étude du personnage historique est souvent reliée au genre biographique, qui, derrière son apparente simplicité, cache en réalité de nombreux débats et changements, aujourd'hui encore. Il est donc logique que le monde de l'enseignement soit également concerné par ces nombreux questionnements, y compris à l'échelle de l'école primaire.

Cette figure historique sera ici étudiée dans sa globalité, sans s'arrêter à des cas précis. Or cette notion est très vaste. En effet, l'historien Jacques Le Goff explique dans l'introduction de son œuvre *Saint Louis* que l'expérience biographique permet à l'historien de faire face aux grandes problématiques de son métier « d'une façon particulièrement aiguë et complexe ». Il ajoute également que le personnage historique et la notion d'évènement sont semblables en histoire. En effet, ce n'est pas sur le personnage en lui-même que l'on travaille, mais plutôt sur ce qu'il est advenu de celui-ci et la manière dont les sociétés l'ont façonné. Il évoque justement la tentation du roman lorsque l'historien écrit sur un personnage à l'étoffe d'un héros de fiction. Mais alors, quels liens existent-ils avec l'enseignement de l'histoire à l'école ? On peut compléter ces propos avec ceux d'Alain Corbin dans son ouvrage *Les héros de l'histoire de France expliqués à mon fils* dans lequel celui-ci nous explique que les grandes figures sont des éléments façonnés par les sociétés et reflétant les valeurs dominantes d'une époque. Or, l'école est un des moyens les plus importants de garder en mémoire ces figures historiques, et même d'aller plus loin en fabriquant cette mémoire. Il apparaît donc évident que les critères selon lesquels les personnages historiques sont fabriqués aujourd'hui diffèrent largement des critères du siècle dernier.

Après s'être étendu sur la notion de personnage historique, l'autre question importante était de savoir quelles bornes spatio-temporelles donner au sujet. Nous nous limiterons ici au contexte du système éducatif français, et au niveau temporel de la période allant de l'Ecole de Jules Ferry à nos jours.

Enfin, le dernier concept important à définir est donc celui de l'enseignement primaire. En effet, depuis 1882, cet enseignement a connu bien des évolutions qu'il est nécessaire de rappeler. D'abord, entre 1882 et 1959, l'enseignement est séparé entre l'école primaire plutôt destinée aux couches sociales les plus basses, tandis que l'enseignement secondaire est destiné aux couches sociales les plus élevées. L'école élémentaire est alors séparée entre la classe enfantine à 5 ou 6 ans, le cours élémentaire entre 7 et 9 ans, le cours moyen de 9 à 11 ans et le cours supérieur de 11 à 13 ans. Sous la troisième république, l'idée est de faire de l'élève un bon citoyen, ce qui est important pour notre sujet puisque l'utilisation de figures nationales peut être présente. L'école est

alors obligatoire entre 6 et 12 ans, puis en 1936 elle devient obligatoire jusqu'à 14 ans. Il faut attendre 1959 pour que l'âge obligatoire passe à 16 ans. C'est également à cette date que l'école primaire est unifiée. Enfin, la dernière date importante pour notre sujet est celle de 1989, date de la loi Jospin qui place l'élève au centre et organise la scolarité en cycles d'apprentissages. Cette question de cycles est très importante puisque nous nous intéresserons ici uniquement au cycle 3 afin de traiter le sujet de manière plus précise et adaptée, étant donné que les cycles un et deux ne sont pas les plus appropriés pour travailler sur la question des figures historiques.

L'ensemble des éléments que nous venons de développer amènent à se poser plusieurs questions de recherches précises et assez nombreuses. Que prévoient les programmes concernant cet enseignement de la figure historique ? Quelles évolutions ont connu ces programmes et les apprentissages des élèves ? Ces évolutions prennent-elles en compte les avancées de la recherche universitaire ? Quels sont les intérêts d'entrer par la figure historique dans l'enseignement de l'histoire en cycle 3 ? Comment l'enseigner ? Avec quels outils ? Comment travailler sur la figure féminine, alors même que les sources les laissent souvent au second plan ? Toutes ces questions permettent de construire une problématique générale qui guidera notre mémoire à savoir quels rapports entretiennent la figure historique et l'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis la fin du XIXe siècle ?

Dans un premier temps, un véritable travail historiographique permettra de voir quelle place accorde la recherche universitaire à la figure historique depuis le XIXe siècle. Cette partie aura pour objectif de voir si les différentes écoles historiques ont une influence sur les programmes officiels. En effet, dans un second temps, l'étude des programmes officiels entre 1882 et 2015 et de ce qu'ils prévoient au niveau de l'enseignement des figures historiques montrera si les débats au sein de la communauté scientifique touchent la société et l'école. Il faudra donc analyser les programmes officiels depuis 1882 et les programmes de cycle 3 depuis 1989. En plus de cela nous verrons comment les manuels scolaires traitent ces instructions officielles. Dans une troisième grande partie, nous nous dirigerons plutôt vers la didactique en voyant d'abord ce que disent les programmes de 2016 et de 2020. Ensuite nous nous pencherons sur la mise en œuvre de ces programmes par les manuels scolaire. Pour terminer, nous verrons de quelles manières les enseignants peuvent mettre en œuvre cet enseignement de la figure historique en classe avec l'étude d'un questionnaire distribué à des enseignants de cycle 3 qui permettra de voir précisément les représentations qu'ont les enseignants de la figure historique et de son enseignement.

CADRE THEORIQUE :

Première partie : les grandes évolutions historiographiques de la biographie :

Dans cette première grande partie, l'objectif sera de retracer l'ensemble des évolutions qu'a connu le genre biographique (et donc le traitement de la figure historique) dans la recherche depuis le XIXe siècle. Pour cela, il sera nécessaire de voir quels sont les traitements qu'en font les différentes Ecoles historiques. En effet, ces traitements sont très divers selon les époques : il est d'abord un élément central avec les romantiques qui accorde une place importante à la manière dont il est mis en scène, il devient un instrument de propagande avec les méthodiques pour ensuite être mis de côté avec l'Ecole des Annales. Enfin, nous verrons quels sont les renouvellements actuels du genre biographique. Au-delà de cet aspect historiographique, il sera également important de voir les relations qu'entretiennent le milieu de la recherche avec celui de l'enseignement primaire.

I) Le XIXe siècle : les écoles romantiques et méthodiques :

1) L'Ecole romantique : le personnage historique : un personnage de roman ?

La première grande Ecole historique sur laquelle il faut se pencher est l'Ecole romantique. En effet, avec le romantisme, une vision nouvelle de la discipline historique apparaît, prenant en compte à la fois la sensibilité des choses vécues, mais aussi en accordant une place très importante à l'esthétique, à la poésie, au lyrisme, en oubliant parfois la critique des sources. C'est donc logiquement que le personnage historique occupe une place centrale dans la discipline historique, et surtout la manière dont il est mis en scène.

Cette Ecole apparaît dès le début du XIXe siècle et compte parmi ses rangs des historiens comme Jules Michelet (1798-1874), ou encore François Guizot (1785-1894). Comme l'explique Paule Petitier dans son article « L'histoire romantique, l'encyclopédie et le moi », avec Michelet, l'histoire devient de plus en plus une discipline scientifique, mais reste également un art dans lequel le style est au centre des préoccupations. Selon ce dernier, le récit est central et l'historien entretient une relation très particulière avec son œuvre et donc avec ses personnages. Mais Michelet tend aussi vers une histoire totale, tout en écrivant avec les codes du roman contemporain. Les historiens romantiques ont donc recours à de longues descriptions, à la fois physiques mais aussi psychologiques du personnage historique. Celui-ci est central dans les œuvres des historiens, à tel point qu'il est presque glorifié comme le serait un personnage de roman.

Par exemple, l'historien Augustin Thierry, dans *Récits des temps mérovingiens*, intègre des éléments descriptifs très larges (architecture, costume...) mais qui ne sont pas présents dans les sources, en vue de produire une histoire totale et «élargir et fortifier le tissu de la narration originale, à l'aide d'inductions suggérées par les légendes, les poésies du temps, les monuments diplomatiques et les monuments figurés »¹. Mais les historiens romantiques restent néanmoins engagés, et leurs personnages leur permettent de défendre les idées politiques de leurs temps.

Toujours selon Paule Petitier, c'est avec Guizot que l'histoire devient plus rigoureuse et moins passionnée puisque sa conception de l'histoire est différente. Selon lui, le personnage historique, ce n'est pas simplement le grand homme (pour lui, il n'y en a que quatre : Charlemagne, Cromwell, Washington et Napoléon), mais il est attentif à toutes les classes économiques et sociales. De plus, il ne faut pas oublier que Guizot fut ministre de l'instruction publique entre 1832 et 1834, et que ses idées auront donc une influence cinquante ans plus tard avec les réformes de Jules Ferry.

Finalement, avec les romantiques, la discipline historique devient un exercice aussi bien scientifique que stylistique, et les historiens ont aussi la fonction de compteur, oubliant parfois la rigueur qu'impose l'histoire. Le personnage historique peut donc être assimilé à un personnage de roman.

2) *L'école méthodique et l'instrumentalisation du personnage historique :*

La deuxième Ecole importante dans l'historiographie française est celle des méthodiques. Elle fait son apparition à la fin du XIXe siècle avec la création de la *Revue Historique* en 1876 par Gabriel Monod. Elle s'inscrit donc dans la continuité de la défaite de Sedan de 1870, à un moment où la France a besoin d'asseoir son histoire nationale.

Cette école méthodique suit de grands principes. D'abord, elle se limite à l'étude du passé révolu et ne s'intéresse pas au temps présent. Pour Monod, « l'histoire ne peut s'occuper que d'une période lorsqu'elle est morte, que du passé »². Ensuite, la différence majeure avec le romantisme tient dans la volonté d'inscrire la discipline historique dans le domaine scientifique et non plus dans le domaine artistique. L'objectif est d'arriver à la plus grande objectivité possible, et cela passe un travail inédit sur les sources. En effet, les historiens méthodiques basent leurs travaux sur ces sources, qu'ils collectent en grand nombre. Mais pour la première fois ces sources font l'objet d'une critique importante. Cependant, les thèmes dont s'occupent les historiens

¹ Thierry, A. (1840), *Récits des temps mérovingiens*, Paris, Just Tissier Libraire-éditeur (deuxième édition).

² Monod, G. (1876), *Revue Historique*, Paris, Librairie Germer Baillère (Tome Premier).

méthodiques restent très resserrés : il s'agit uniquement de l'histoire politique et militaire de la France. L'objectif avec cette histoire événementielle est alors d'établir des relations de causalité.

Mais alors, quelle est la place du personnage historique dans cette histoire méthodique ? D'abord, il s'inscrit dans la continuité de l'école romantique dans le sens où la figure historique occupe une place importante et qu'elle fait l'objet de longues descriptions. Mais les historiens méthodiques, puisqu'ils ne s'intéressent qu'à l'histoire politique et militaire, ne traitent logiquement que la vie des grands hommes politiques. Ces grands personnages ont pour fonction d'incarner des symboles de la nation française qui sont des exemples de réussite. L'histoire méthodique est donc avant tout une histoire patriotique qui se donne pour objectif d'écrire le roman national de la France, toujours dans la continuité de la défaite de Sedan. On pourrait alors parler d'instrumentalisation du personnage historique, qui pourrait être qualifié de « héros ».

Cette histoire méthodique, en plus d'être dominante dans le milieu de la recherche, l'est aussi dans celui de l'enseignement. Ses idées dominent les programmes officiels et donc les grandes collections de manuels scolaires. Le plus célèbre reste *l'Histoire de France* d'Ernest Lavisse, dont le but est toujours d'être un outil de propagande au service de la III^e République. En effet, ces manuels font l'apologie du régime républicain et de ses héros, tout en justifiant l'entreprise coloniale française. Cette histoire méthodique s'implantera durablement dans l'enseignement de l'histoire dans le système éducatif français.

II) Les Annales : la disparition du personnage historique ?

Le troisième courant historiographique est très important puisqu'il s'agit de l'École de Annales. Cette École, fondée par Lucien Febvre et Marc Bloch à la fin des années 1920 apparaît en réaction aux méthodes prônées par l'École méthodique. À l'inverse de ce que nous avons vu dans la partie précédente, les historiens des Annales vont dans la direction d'une histoire globale et favorisant la transdisciplinarité. Ce courant est dominant dans le milieu historiographique en France jusque dans les années 1970, et a apporté de nombreux changements et progrès dans la discipline historique.

Pour Guillaume Piketty, dans son article intitulé « La biographie comme genre historique ? » publié dans la revue *Vingtième Siècle*, avec les Annales, le traitement accordé au personnage historique et au genre biographique connaît un grand renouvellement. Dire que la biographie a été totalement oubliée avec les Annales serait exagéré. En effet, les priorités sont ailleurs, puisqu'une place beaucoup plus importante est accordée à l'aspect quantitatif de l'histoire (prix, salaires, production, emploi, flux

démographiques, etc.). Cette histoire « sérielle » s'oppose donc à l'histoire événementielle des méthodiques, et ne va plus vers la mise en avant des gloires nationales. Mais les Annales ne s'opposent pas complètement à la biographie comme certains ont voulu le faire croire. La place du personnage historique est certes bouleversée, puisqu'il n'est plus central dans les œuvres des historiens, mais fait plutôt partie d'un ensemble beaucoup plus large et sur le long terme. Afin d'appuyer ces propos, il suffit de prendre quelques exemples très parlants. Ainsi, Fernand Braudel a par exemple écrit *La Méditerranée à l'époque de Philippe II* en 1949. Dans son œuvre, que l'on peut associer au genre de la biographie, c'est le contexte géographique méditerranéen qui englobe le personnage qui n'a alors comme simple rôle celui de repère chronologique. Autre exemple, l'ouvrage de Pierre Goubert datant de 1966 intitulé *Louis XIV et vingt millions de Français*. Dans celui-ci, l'objectif n'est pas d'isoler le grand homme de son peuple, mais plutôt de le faire dialoguer avec la masse. L'ensemble de ces éléments montre bien à quel point le personnage historique est un véritable sujet de réflexion historique, plus compliqué à comprendre que ce qu'on peut le penser.

En ce qui concerne l'implantation de l'Ecole des Annales dans le domaine de l'enseignement, il faut bien commencer par voir que celle-ci est véritablement minime dans le milieu primaire et secondaire. C'est surtout au niveau des études universitaires que l'Ecole des Annales a exercé une grande influence, que ce soit dans la rédaction des programmes universitaires, dans la mise en place d'une licence de psychologie à la Sorbonne en 1947 ou encore dans la création d'instituts importants comme l'INSEE en 1946.

III) Le renouveau du genre biographique depuis les années 1980 :

Après avoir été renouvelé par l'Ecole des Annales, sans pour autant être laissé de côté, le genre biographique s'inscrit aujourd'hui et depuis les années 80 dans une nouvelle ère. A partir de cette date, la biographie s'impose à nouveau chez les historiens comme un genre majeur, mais avec de nombreuses mutations dans la manière dont l'individu est traité. Celui-ci n'est plus simplement un élément dans un collectif, mais il redevient le sujet principal des œuvres des historiens. Mais alors, quels sont les ressorts de ce renouveau ?

1) *Les raisons de ce retour du genre biographique :*

La première raison majeure du retour au premier plan de la biographie est le retour de l'histoire événementielle et le combat des contemporanéistes pour un retour de

l'histoire politique. Selon l'éditeur Denis Maraval, ce retour qui intervient dès la fin des années 1970 peut être mis en relation avec le recul du marxisme, et donc un retour de l'individu au dépend du collectif. Ce processus ne cesse de se poursuivre jusqu'en 1989 avec la fin de la guerre Froide.

Laurent Avezou, dans son article intitulé « La biographie. Mise au point méthodologique et historiographique », publié dans la revue *Hypothèses* avance également l'idée selon laquelle les apports des courants historiographiques étrangers et notamment anglo-saxons et italiens ont été importants pour ce renouvellement. Ils ont par exemple permis le développement des études dans les domaines de l'histoire des femmes, qui s'appuie sur « les succès de l'anthropologie de la famille et l'histoire démographique »³. Cette histoire des femmes permet ainsi un cadre d'étude très large puisqu'elle s'adapte à de très nombreux sujets. La micro-histoire, en provenance d'Espagne et d'Italie a également gagné en importance. Cette histoire s'intéresse ainsi à l'histoire en partant d'études de cas mais pas de grandes figures. Au contraire elle prend appuie sur des individus « normaux », appartenant aux masses mais mettant au premier plan l'ensemble du groupe social.

Mais l'article de L. Avezou montre également que la conception des Annales et la direction prise vers une abstraction de la discipline historique a entraîné « un déficit de chair, c'est-à-dire un manque de proximité du spectateur avec les personnages historiques »⁴. La demande du public de se rapprocher du personnage a donc entraîné ce retour biographique mais sous des formes nouvelles. En effet, la biographie est avant tout une histoire de vie concrète, « une récupération de l'existential »⁵ qui permet d'incarner des sentiments et des émotions. Comme s'il lisait un roman, le lecteur de la biographie peut en effet se transposer dans la vie des personnages qu'il découvre après s'être lassé d'une histoire sérielle beaucoup moins concrète.

Mais au-delà du public, c'est aussi le plaisir de l'historien qui a influencé ce retour biographique. En effet, l'exercice biographique apparaît presque comme un rite de passage chez les historiens, qui apprécient beaucoup pour la plupart se placer au même niveau que leur sujet d'étude. Cependant, il est important de souligner que si la biographie reste un genre apprécié des historiens, les biographies actuelles sont bien différentes de celles du XIXe siècle.

2) « Personnage historique », « figure historique » ou « héros » ? :

³ Avezou, L. (2001), « La biographie. Mise au point méthodologique et historiographique », *Hypothèses*, Paris, Editions de la Sorbonne, p. 13-24.

⁴ Avezou, L. (2001), « La biographie. Mise au point méthodologique et historiographique », *Hypothèses*, Paris, Editions de la Sorbonne, p. 13-24.

⁵ Bennassar, B. (2014), « La biographie, un genre historique retrouvé ? », *Biographies et récits de vie*, Tunis, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p. 84-89.

L'ensemble de ces renouvellements historiographiques nécessite donc une mise au point au niveau épistémologique. En effet, s'ils semblent synonymes, il existe une certaine ambiguïté entre les notions de « personnage historique », de « figure historique » et de « héros ». Il est donc nécessaire de lever cette ambiguïté. Pour commencer, il semble assez compliqué de définir précisément ce qu'est un personnage historique, puisqu'aucun dictionnaire n'en donne une définition exacte. Pour *le Robert*, il s'agit d'« une personne célèbre ou jouant un rôle social important ». Cette définition, bien qu'en partie exacte, reste incomplète, puisque le terme de personnage peut en réalité englober beaucoup plus de sens. Par exemple, le personnage ne peut-il pas également être un individu appartenant à une communauté, sans pour autant être célèbre ? Si l'on souhaite aller plus loin, ne pourrait-on pas considérer une communauté entière comme un personnage ? Finalement, afin d'être le plus précis possible, nous nous limiterons à la définition suivante : un personnage historique est un individu ayant marqué l'histoire par ses actes, ou bien qui est représentatif d'une catégorie de population ou d'une époque spécifique, et que l'on a retenu.

En ce qui concerne le terme de figure historique, sa définition est très proche de celle du personnage, puisque *le Robert* la définit comme « une personne remarquable, célèbre ». On peut donc considérer les termes de « figure » et « personnage » comme synonymes.

En revanche, le terme de héros semble lui prendre un sens quelque peu différent. Toujours selon *le Robert*, le héros est « celui qui se distingue par ses exploits ou un courage extraordinaire, une personne digne de gloire par sa force de caractère, son génie, son dévouement ». Le terme de héros semble donc être le moins approprié dans le cas qui nous concerne, puisqu'il suppose un jugement de valeurs, ce qui est contraire à la discipline historique. Le « héros » est donc rattaché à la mémoire plutôt qu'à l'histoire, puisqu'il intègre une dimension subjective et s'éloigne donc de la recherche d'une vérité universelle qui est un des objectifs de la discipline historique. Le terme de héros peut également être utilisé dans le domaine politique plutôt que dans le domaine historique, puisqu'il fait parfois l'objet de l'instrumentalisation de certains partis ou groupes politiques. Ainsi, tout au long de ce mémoire, il sera donc préférable d'employer les termes de « figure » ou de « personnage » historique.

3) *Quelles formes pour la biographie actuelle ? :*

Toujours selon Laurent Avezou, beaucoup d'historiens regrettaient que le genre biographique se limite à de grands personnages de l'histoire politique : Napoléon, Marie-Antoinette, Catherine de Médicis, De Gaulle et Mitterrand ... C'est d'abord à l'étranger, et notamment au Brésil et aux États-Unis que les premières « biographies des humbles » sont apparues, avec par exemple des vies d'anciens esclaves. Ce genre

biographique arrive en France et devient une alternative permettant de se consacrer à une histoire totale, tandis que la biographie des « héros » tient plus de la tradition et d'un rite de passage chez les historiens. Par exemple, en 1981, En 1981 France-Culture inaugurait une série d'émissions intitulée « Les inconnus de l'histoire » qui plus tard donnera son titre à une collection d'ouvrages chez l'éditeur Fayard. La biographie actuelle se donne donc pour objectif de mélanger l'individuel au collectif, tout en présentant une société par un individu représentatif de son temps.

Le genre biographique retrouve donc également un aspect plus littéraire, et la distance entre histoire et fiction a donc tendance à se réduire à nouveau. Pour contrer ce retour des « histoires de vies », plusieurs genres nouveaux apparaissent dans le milieu biographique : approche comparée, biographie collective, biographie croisée, histoire des représentations, et, bien sûr, étude de cas sur des personnages peu connus. On voit donc bien ici la capacité de la discipline historique à se remettre en question de façon perpétuelle.

4) Des difficultés persistantes :

Mais ce retour biographique n'est pas la solution à tous les problèmes de l'historien, et a plutôt tendance à en créer de nouveaux comme nous l'explique Jacques Le Goff : « la biographie historique est une des plus difficiles façons de faire de l'histoire »⁶. En effet, l'historien ne doit d'abord pas tomber dans le genre biographique simplement par effet de mode, ni se limiter à un exercice de style qui amènerait l'historien à tomber dans la démarche du romancier qui doit mettre en place ce que Le Goff appelle des « effets de réel ». En effet, à cause de la difficulté dans la lecture des sources, la figure historique laisse place à des blancs, à des non-dits qui ne doivent pas être comblés mais qui ont leur place dans la biographie historique. Il ne faut également pas isoler les biographies des autres genres ni tomber dans l'histoire événementielle sans analyse, tout en liant bien l'individu aux structures auxquelles il appartient. La difficulté est donc belle et bien de faire de la figure historique un sujet « globalisant » qui prend en compte toutes les dimensions de celle-ci mais aussi de son environnement (économique, social, politique, religieux, culturel). Toutes ces difficultés sont d'ailleurs les mêmes pour l'enseignant lorsqu'il enseigne le personnage historique à ses élèves. Justement, de profondes évolutions sont proposées par les historiens depuis les années 80, notamment concernant la période mérovingienne. Cependant, ces propositions ne sont prises en compte dans les programmes officiels que très tardivement. La seconde grande partie de ce mémoire sera donc consacrée à l'étude de ces programmes et à l'impact ou non de ces renouvellements historiographiques dans l'enseignement primaire.

⁶ Le Goff, J. (1996), *Saint Louis*, Paris, Gallimard.

Conclusion :

Le traitement du personnage historique a donc connu de nombreux bouleversement en un siècle et demi. D'abord au centre de la discipline historique avec les Ecoles romantiques et méthodiques, il passe au second plan avec les Annales pour revenir sur le devant de la scène depuis les années 1980 mais différemment puisqu'elle entre dans une démarche plus globalisante. Ces conceptions différentes ont eu un impact sur le milieu de l'enseignement et donc dans les programmes officiels et les manuels scolaires, comme nous allons le voir.

Deuxième partie : La place du personnage historique dans les instructions officielles :

Comme l'explique Suzanne Citron dans l'entretien qu'elle accorde à la revue *Espace-Temps* en 1988 intitulé « De la fin des grands hommes », il est nécessaire de distinguer les productions historiques à l'intérieur de trois espaces institutionnels et intellectuels différents : l'espace éditorial et médiatique, l'espace de la recherche au sens le plus pointu, espace que nous avons vu dans la partie précédente, et enfin l'espace scolaire officiel avec les programmes et la fabrication des manuels.

La notion de personnage historique fait aujourd'hui encore débat dans le milieu scolaire, qu'il soit primaire ou secondaire. Par exemple, très récemment, de nombreux personnages ont disparu des programmes officiels, ce qui entraîne de nombreux débats puisqu'ils seraient contraires à la conception moralisatrice que doit revêtir l'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Et ce débat n'en est qu'un parmi tant d'autres ...

La deuxième partie de ce mémoire est donc complémentaire du travail historiographique effectué précédemment. En effet, nous avons déjà rapidement évoqué l'influence des différentes écoles historiques sur les programmes officiels. Nous irons ici plus loin en voyant dans un premier temps la structure de ces programmes depuis 1882. L'objectif ne sera pas d'étudier tous les programmes depuis un siècle et demi, mais plutôt de voir les grandes étapes et évolutions qu'a connu cet enseignement de la figure historique. Pour compléter ce travail, nous verrons les évolutions des manuels scolaires, puisqu'ils constituent des supports de connaissances s'appuyant sur les programmes. Cependant, ces manuels sont aussi des objets complexes, surtout dans les méthodes d'enseignement concernant un objet d'étude aussi large que la notion de figure historique.

Si l'étude des instructions officielles est placée dans la partie du cadre théorique, c'est qu'elle ne s'appuiera pas ici sur une étude et une analyse de celles-ci, mais bel et bien sur des ouvrages scientifiques ayant déjà réalisé ces études. En revanche, il est important de souligner que la partie théorique s'arrêtera aux Instructions officielles de 2015 non-comprises, et que l'étude des programmes de 2016 et 2020 ainsi que des manuels inspirés de ceux-ci se fera dans la partie d'analyse des données.

I) Le personnage historique dans les programmes depuis 1882 :

1) 1882-1969 : le personnage historique au centre de l'enseignement de l'histoire :

Dans la première partie, nous avons vu qu'au niveau de la recherche universitaire, le traitement du genre biographique a largement évolué entre 1882 et 1969, puisque cette période englobe les courants romantiques, méthodiques, et même le déclin de la philosophie de l'école des Annales. Cependant, ce qui s'est passé dans l'enseignement sur la même période est largement différent puisqu'une certaine fermeture est longtemps restée présente. En effet, pendant longtemps, les repères traditionnels sont restés les mêmes et la fonction de l'histoire est de construire une identité nationale. Cette vision de la discipline très représentative de ce qui se fait sous la troisième République se poursuivra bien des années après la chute de ce régime. Or durant cette période, la scolarité de nombreux élèves français s'arrêtait au primaire. L'école primaire est donc longtemps restée le seul endroit où les Français étudiaient l'histoire et forgeaient leurs conceptions de la discipline. C'est sur ce constat que s'appuie Laurence de Cock dans son ouvrage intitulé *Sur l'enseignement de l'Histoire. Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*, paru en 2018.

Commençons par les programmes de 1882. La partie concernant l'histoire est courte et concise. Le découpage est chronologique avec l'étude d'une période précise pour chaque trimestre dans le cours élémentaire. En ce qui concerne la figure historique, celle-ci est présente avec l'étude des « récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale, jusqu'au commencement de la guerre de Cent ans »⁷. On remarque donc l'absence de précision concernant les personnages à enseigner puisqu'aucun nom n'est donné. En 1923, le terme de personnage historique disparaît pour « les principaux faits et les principales dates de l'histoire de France »⁸, du cours élémentaire au cours supérieur. Finalement, ce n'est qu'en 1938 que les programmes se veulent plus précis avec pour la première fois les noms des figures historiques qu'il faut enseigner : Richelieu, Mazarin, Louis XIV. Ces noms sont choisis « pour leur valeur représentative et en tous cas susceptibles de frapper l'imagination de l'enfant »⁹. Comme l'affirme Laurence de Cock, le rôle des enseignants et de l'Histoire qu'on leur demande d'enseigner est de former des citoyens. Tout au long de cette période, Laurence de Cock remarque donc la primauté et l'incontestabilité de l'histoire politique puisque la totalité des figures citées se rapporte au milieu politique et militaire. Plus que des citoyens, ce sont des citoyens revanchards vis-à-vis de l'Allemagne que l'on veut donc former. Pour cela, on n'enseigne donc pas des figures historiques mais bel et bien des héros français auxquels tous les élèves français peuvent et doivent s'identifier afin de porter haut la nation française.

Après 1945, la rédaction des programmes est confiée à Lucien Febvre, un historien. Les Annales sont donc au centre de l'enseignement de l'histoire du primaire à l'Université. Comme l'explique Laurence de Cock, l'objectif est de « « refonder

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 2 août 1882*

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 20 juin 1923*

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 23 mars 1938*

l'Histoire scolaire dans un contexte post traumatique »¹⁰ qui est celui de la fin de la Seconde Guerre mondiale, conflit le plus meurtrier avec plus de 60 millions de morts dans le monde dont 500 000 en France. Cependant, ces nouveaux programmes sont loin de révolutionner l'enseignement de l'Histoire à l'École même s'ils essaient de les moderniser grâce aux nouveautés historiographiques. On souhaite donner plus de libertés aux enseignants, mais les contenus des programmes doivent être fermement respectés. C'est cependant avec ces programmes de 1945 que la place de la figure historique dans l'enseignement primaire gagne en importance avec une trentaine de noms cités, allant de Vercingétorix à Napoléon III, en passant par Jeanne d'Arc et François Ier.

2) 1969-1985 : le tournant de la pédagogie de l'éveil :

Les années 1970 et donc l'époque post mai 1968 marquent un tournant majeur dans l'orientation de l'école primaire. Ce tournant est officiellement lancé avec l'arrêté du 7 août 1969, complété par la circulaire du 2 septembre. Le temps de classe passe d'abord de 27 à 30 heures par semaine. Les enseignements sont alors répartis en trois domaines avec d'abord les matières dites « fondamentales » (mathématiques et français), l'EPS, et les disciplines d'éveil elles-mêmes divisées en deux avec l'éveil à dominante intellectuelle (histoire, géographie, sciences expérimentales) et l'éveil à dominante esthétique (arts plastiques, éducation musicale).

Les rédacteurs des programmes d'histoires sont alors des didacticiens de l'INRDP (Institut national de Recherche et de Documentation pédagogique) auxquels se joignent des inspecteurs. Ces programmes viennent bouleverser la vision traditionnelle de l'histoire à l'école primaire, en prônant une démarche thématique qui doit permettre d'étudier l'histoire sociale. La pédagogie doit se faire par objectifs, et, surtout, l'étude de la chronologie et de l'histoire politique n'est plus au centre des préoccupations. Cependant, cette conception nouvelle fait largement débat et la quasi-totalité des historiens universitaires, même des *Annales* s'opposent à celle-ci. La volonté de faire une histoire plus concrète et plus pratique pour les élèves devant permettre aux élèves de s'approprier l'histoire. Dans les faits, tous demandent le retour à la chronologie dans les programmes.

Les conséquences sur l'enseignement de la figure historique sont donc importantes comme l'explique Francine Dest dans son article intitulé « Croisement(s) du pédagogique et du politique : le cas des activités d'éveil ». En effet, la pédagogie de l'éveil entraîne un effacement de l'histoire politique au profit de « l'acquisition de

¹⁰ De Cock, L. (2018), *Sur l'enseignement de l'Histoire. Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*, Paris, Libertalia

savoir-faire permettant d'aborder au collège l'étude scientifique de l'histoire et de la géographie »¹¹. Ces nouvelles méthodes reposent donc sur « un travail d'enquête sur le terrain (...), un travail diachronique sur ensemble documentaire (...) et un travail synchronique, également sur documents »¹². Dans ce contexte, l'importance croissante qu'avait connu l'enseignement de la figure historique jusqu'aux années 1970 est donc totalement bouleversée. Un certain flou concernant le personnage historique est donc de retour. L'objectif avec la pédagogie de l'éveil est alors plutôt d'illustrer certains grands concepts par des figures historiques. En revanche, l'idée selon laquelle la figure historique a depuis la Troisième République la mission de célébrer l'âme de la France et surtout d'offrir des modèles héroïques disparaît complètement.

3) *De 1985 à 2015 : le retour de la figure historique :*

Comme nous l'avons vu, la politique de l'éveil sont vivement critiquées à la fois par les enseignants, mais aussi par les didacticiens, les pédagogues, mais aussi des politiques. Tout cela aboutit en 1985 à de nouvelles Instructions Officielles qui mettent fin à cette manière de penser dans le monde de l'éducation en France. Ces nouvelles instructions prônent la « liberté pédagogique » des maîtres notamment dans les domaines de l'histoire, de la géographie, de la physique et de la biologie. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons uniquement au cadre du cycle 3 qui est le plus à même de répondre à nos interrogations concernant l'utilisation qui est faite de la figure historique.

Comme l'explique Laurence de Cock dans *Sur l'enseignement de l'Histoire. Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*, dans ces programmes de 1985, tout comme dans ceux qui suivront, l'histoire à l'école redevient un des enjeux majeurs et ses finalités scientifiques mais aussi civiques ont été réaffirmées. L'histoire événementielle mais aussi l'enseignement des grands personnages font leur retour. Ce retour progressif de l'histoire politique et donc de l'enseignement de la figure historique se fait donc en parallèle du retour du genre biographique dans la discipline historique au niveau universitaire comme nous l'avons vu dans la première grande partie. Ces personnages ne sont alors plus uniquement étudiés en vue d'illustrer d'autres concepts, mais sont au centre de l'enseignement. S'ils doivent permettre de réaffirmer l'histoire nationale notamment avec l'appui de l'éducation civique permettant de faire l'apologie de la République, l'histoire a aussi une mission plus complexe. En effet, l'objectif n'est pas seulement politique et social, mais il devient également culturel. Ces programmes de 1985 doivent en effet permettre de trouver un équilibre, un consensus entre des figures nationales et la question de l'immigration et de l'ouverture culturelle.

¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 18 Juillet 1980*

¹² Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 18 Juillet 1980*

Les programmes de 1995 mais aussi ceux qui suivront s'inscrivent dans la continuité de ceux rédigés dix ans plus tôt à une différence près. En effet, certains personnages nouveaux s'ajoutent à la liste des noms que les enseignants doivent enseigner aux élèves. Ces personnages sortent du monde politique puisqu'il s'agit de figures scientifiques (Pasteur, Marie Curie), mais aussi du monde artistique (de Vinci, Victor Hugo). On remarque donc l'idée vue précédemment de pluralité culturelle puisque Marie Curie est franco-polonaise et si de Vinci a bien vécu une partie de sa vie en France, il reste d'origine italienne. On assiste donc, comme l'indique Laurence de Cock, depuis les années 1980 à une sorte de retour du « roman national » dans les programmes. La période est ainsi marquée par de nombreux débats concernant les personnages historiques et notamment sur le sujet de la Résistance et de la collaboration lors de la Seconde Guerre mondiale ou encore des tensions lors de la guerre d'Algérie. Ces nombreuses tensions font que dans les années 2000 l'histoire et ses programmes sont toujours victimes d'une pression politique et sociale. Les débats portent aujourd'hui surtout sur le cadre géographique des programmes puisque certains historiens sont pour une globalisation des programmes et proposer une Histoire mondiale de la France.

II) La place du personnage historique dans les manuels scolaires :

Avant d'aborder avec d'avantage de précision la question du personnage historique dans les manuels scolaires, il semble important de définir les nombreuses difficultés qu'introduit ce type d'ouvrage.

Le manuel scolaire moderne d'histoire dans l'école primaire apparaît dans les années 1870-1890, soit la période qui nous intéresse. La liberté des éditeurs pour l'enseignement public est affirmée en 1865, et le nombre de manuels scolaires augmente alors de manière importante. Mais alors, comment évoluent ces manuels et quelles sont les propositions faites à la fois aux enseignants et aux élèves ? Quelles sont les conceptions des figures historiques qu'offrent ces manuels ? Comment ces manuels peuvent-ils aider les élèves à la fois à apprendre mais aussi à comprendre l'histoire ? Comment les images sont-elles représentées et utilisées dans ces manuels ? En effet, les images jouent un rôle de plus en plus important dans les sociétés contemporaines et elles interfèrent également dans la transmission du message diffusé par le texte. Le rôle de ces images a donc logiquement évolué en fonction des époques dans les manuels scolaires. De plus, il faut bien voir que ces ouvrages, s'ils prennent partiellement en compte les Instructions Officielles, n'en sont pas un reflet complet et participent à une mutation dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Ces manuels doivent donc être traités comme des outils complexes qu'il faut aborder avec beaucoup de prudence.

1) *Le Lavisse : un manuel important dans la construction d'un mythe Républicain*

Le premier manuel sur lequel nous allons nous focaliser est le *Lavisse*. Cet ouvrage fut très important dans l'enseignement primaire de l'histoire puisque de nombreux écoliers et instituteurs français l'ont eu entre leurs mains et qu'il est imprimé à plusieurs millions d'exemplaires, depuis 1884 (année de sa première édition) jusqu'aux années 1950. Comme nous l'avons déjà évoqué, Ernest Lavisse était surnommé « l'instituteur national » et son ouvrage ne se dérobe pas aux grands principes des dirigeants et des universitaires de la Troisième République qui était de construire une identité nationale. Cette identité nationale était ainsi fondée sur la fiction d'un peuple gaulois originel. En effet, le *Lavisse* est un élément majeur dans cette opération de construction identitaire, en s'adressant directement à la jeunesse française. En plus du mythe Gaulois, le *Lavisse* enracine l'idéologie nationale dans la monarchie française et la Révolution.

Alexandre Sumpf, dans son article « L'Histoire de France de Lavisse » explique que le *Lavisse* doit transmettre des valeurs républicaines, et ces valeurs passent par l'exaltation de figures illustres. Ernest Lavisse énonce d'ailleurs clairement cet objectif lorsqu'il écrit qu' « à l'enseignement historique incombe le glorieux devoir de faire aimer et comprendre la patrie... Nos ancêtres les gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroy de Bouillon à Jérusalem, Jeanne d'Arc, tous nos héros du Passé même enveloppés de légendes... Si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales, s'il ne sait pas que nos ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour de nobles causes, s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie et dégager ensuite du chaos de nos institutions vieillies des lois sacrées qui nous ont faits libres, s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps ». ¹³

Concrètement, la conception qu'à Lavisse de l'histoire et de l'enseignement de la figure historique est particulière et on la retrouve dans son manuel. Selon lui, « la leçon doit toujours être très courte, comprendre un texte de quelques lignes, voilà pour la mémoire un récit et une gravure : voilà pour l'imagination »¹⁴. Les images jouent donc un rôle important dans les leçons sur les héros républicains : elles confortent le texte et développent l'imagination et la participation des élèves. Jusque dans les années 80, ces images ne sont pas des objets d'apprentissages mais sont produites pour le manuels, et elles sont d'ailleurs accompagnées de questions fermées qui induisent une seule réponse sans la possibilité pour les élèves d'émettre des hypothèses. On trouve ainsi de nombreuses gravures (plus d'une centaine) avec un commentaire expliquant ce qu'elle représente. Lavisse, toujours, explique que « des portraits, faits d'après des documents puisés aux meilleures sources, constitueront une sorte de musée des

¹³ Buisson, F. (dir.), (1882-1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette

¹⁴ Lavisse, E. (1907), *Histoire de France*, préface p. VII, Paris, Hachette.

personnages qui ont illustré notre pays»¹⁵. Bon nombre d'adjectifs qualificatifs sont donc employés concernant ces figures héroïques, que ce soit pour « les méchants seigneurs » ou pour « un roi très brave »

Les manuels d'Ernest Lavisse ont donc diffusé durant la fin du XIXe siècle et la première partie du XXe siècle le mythe d'une histoire de France remontant aux Gaulois et passant par de nombreuses figures historiques héroïsées et nationalisées. Ces manuels, importants de par leur diffusion, connaissent d'ailleurs actuellement un certain renouveau avec des partisans de son retour à l'école. Si nous en sommes loin, quelle est la situation actuelle des manuels d'histoire ?

2) *Les manuels scolaires : des outils au service des apprentissages :*

Dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, certains chercheurs se focalisent sur ces manuels d'histoire et sont favorables à une large révision de ceux-ci. L'objectif est de supprimer les tendances nationalistes et militaristes de ces manuels et la vision négative du voisin allemand perçu comme un ennemi. Il faut cependant attendre les années 1960 pour que les gravures traditionnelles soient remplacées par de véritables sources, des traces du passé plutôt que des dessins. Avec les années 1980 et la réforme de l'éveil, les manuels privilégient logiquement les sources mais l'imagination des élèves est donc largement laissée de côté : le rôle du maître est très important puisque c'est lui qui doit aider les élèves à comprendre ces sources.

A partir des années 1990 et aujourd'hui encore, l'objectif des manuels est de faire comprendre aux élèves que l'histoire n'est pas une représentation conforme à la réalité mais que c'est une discipline bien plus complexe qui doit se distinguer de la fiction. Les manuels s'éloignent donc largement du mythe de l'histoire de France comme le faisait le *Lavisse*. Au contraire, l'objectif est de travailler sur la construction d'un discours mythique et héroïsant certains personnages. C'est ce qui ressort du travail de Yannick Le Marreck intitulé « L'analyse du contenu des manuels d'histoire. De la critique idéologique à l'exigence épistémologique ». Par exemple, selon lui, le manuel *Magellan Histoire Géographie EMC* aux éditions Hatier propose une étude particulière des Gaulois. Cette étude s'appuie sur des documents qui ne sont pas des sources historiques (un extrait du *Tour de France par deux enfants* (1877), d'une reproduction du tableau de Lionel Royer (1899), d'une vignette d'Astérix et le bouclier arverne (1968) ainsi qu'une évocation du récit de Dion Cassius). Ces différentes approches du personnage de Vercingétorix permettent de travailler sur la construction d'un personnage ancien et de voir la différence entre mythe et réalité. On remarque donc l'entrée des historiens universitaires et de leurs méthodes dans la rédaction des manuels scolaires, ce qui est un enjeu didactique important puisqu'il ne faut pas oublier que l'histoire, c'est avant tout de l'historiographie. Ces méthodes se ressentent donc

¹⁵ Lavisse, E. (1895), *La Deuxième année d'Histoire de France*, Paris, Armand Colin.

notamment sur l'analyse des images qui ne peuvent plus être présentées sans explications et qui invitent les élèves à analyser ce qu'elles représentent.

Toujours selon Yannick le Malleck, un autre changement dans les manuels actuels tient dans le remplacement de la leçon par des dossiers, et s'appuyant sur une démarche d'enquête. Ces dossiers présentent cependant beaucoup plus d'implicite. La différence est donc très importante puisque ces manuels ne sont plus seulement des outils d'apprentissage pour les élèves mais deviennent surtout des outils pour l'enseignant. On remarque donc un retour de certaines conceptions méthodiques dans les manuels actuels avec un travail important effectué sur les sources afin de développer l'esprit critique des élèves. Celui-ci doit entrer dans la peau d'un détective du passé : il doit se questionner sur le support, la nature, la date et l'auteur des sources qu'il étudie et le mettre en relation avec les autres documents.

Conclusion :

La figure historique occupe donc une place très importante dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis 1882. Elle a cependant connu des évolutions dans les programmes officiels qui dépendent de leurs rédacteurs et des conceptions qu'ils se font de la discipline historique. Les manuels scolaires reprennent donc ces instructions officielles mais les transforme selon la volonté des éditeurs qui sont avant tout à la recherche du succès commercial. Il est donc désormais important de s'interroger sur l'intérêt de la figure historique au niveau didactique, c'est-à-dire ses apports dans les apprentissages des élèves.

Conclusion générale du cadre théorique :

Quelles réponses ce cadre théorique apporte-t-il à notre problématique à savoir quels rapports entretiennent la figure historique et l'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis la fin du XIXe siècle ? La figure historique se révèle donc être depuis 1882 un élément central dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Mais cette place a-t-elle toujours été la même, et notamment au niveau des programmes ? Non, puisque la place qu'elle a occupée a beaucoup évolué depuis la fin du XIXe siècle, parfois en lien avec les grands courants historiographiques dominants de l'époque. Aujourd'hui encore, ce personnage historique fait l'objet de nombreux débats avec la suppression de certains personnages des programmes officiels, et un manque cruel de personnages féminins.

Pour répondre aux autres questions de recherche, il est désormais nécessaire de s'appuyer sur une analyse de plusieurs données permettant de travailler sur les intérêts et les limites didactiques de l'enseignement de la figure historique au cycle 3.

PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES :

L'étude du personnage historique depuis plus d'un siècle conduit donc à étudier plus en profondeur à la fois les demandes officielles actuelles, mais aussi les traitements qu'en font les manuels et bien évidemment les pratiques enseignantes. Notre protocole de recueil de données s'organisera donc en trois parties différentes mais dont les résultats seront à lier. Il s'agira d'abord d'une analyse approfondie des Instructions officielles de 2020, puis d'une analyse des manuels actuels avant conclure par un questionnaire destiné aux enseignants. Il aurait également été intéressant d'aller plus loin en analysant celles de 2008, voire de 2001 et pourquoi pas remonter jusqu'à celles de 1968 et 1969. Cependant, le manque de temps nous limitera à l'étude approfondie des textes de 2020.

La première partie du recueil de données sera donc une analyse pointue des Instructions officielles de 2015, mises en application en septembre 2016, et de 2020 dans le domaine disciplinaire de l'histoire. En effet, il n'est pas utile de distinguer les programmes de 2016 et de 2020 ils sont exactement les mêmes, au mot près. Nous nous limiterons logiquement aux programmes de cycle 3 et aux classes de CM1-CM2. En effet, c'est à partir du cycle 3 que l'on commence réellement à parler d'histoire à l'école, les cycle 1 et 2 donnant respectivement les noms de « découverte du monde » et « d'exploration du monde ». Le cycle 3 est donc bien plus adapté à notre analyse puisqu'il donne explicitement le nom des figures historiques à enseigner. Cette étude des Instructions officielles a plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord de voir qui sont les personnages sur cette liste, et de voir pourquoi ils ont été choisis. Il faudra également voir comment ces programmes envisagent l'enseignement de ces personnages. Il sera ainsi possible de voir si le Ministère tient compte des évolutions scientifiques que nous avons évoquées dans une première partie, ou s'ils restent dans une tradition historiographique plus ancienne. Enfin, il sera important de voir si les « oubliés » de l'histoire, à savoir les femmes ou encore l'histoire des masses sont présentes dans ces Instructions officielles.

Dans la continuité de cette étude des Instructions officielles, la deuxième partie du recueil de données sera constituée de l'analyse de manuels. Ces manuels seront donc des manuels d'histoire de cycle 3 suivant les programmes de 2016 et 2020, puisque comme nous l'avons vu précédemment, ce sont exactement les mêmes. Il faudra donc étudier des manuels de CM1 et de CM2 provenant d'éditeurs différents afin de mesurer les différences potentielles entre chacun. C'est donc un total de trois manuels qui seront étudiés afin de voir comment les éditeurs de manuels interprètent les Instructions Officielles et ce qu'ils proposent donc aux enseignants et aux élèves. En effet, mon choix s'est porté vers les manuels de CM1 et de CM2 de la collection « Citadelle » publiée chez Hachette Education s'appuyant sur les programmes de 2016, mais aussi sur le manuel CM1-CM2 de la collection « Odysséo » publié chez

Magnard, suivant également les programmes de 2016. Les questions à se poser seront donc de savoir si ces manuels suivent à la lettre les programmes en incluant uniquement les figures historiques mentionnées, ou s'ils prennent des libertés en choisissant d'enseigner des personnages supplémentaires. Il faudra également être attentif à la manière dont ces figures historiques sont enseignées, et notamment des documents utilisés. Enfin, il faudra, comme pour les programmes, étudier la place des femmes ou encore des « oubliés ».

La troisième et dernière méthode de recueil de données est un questionnaire destiné à des enseignants de cycle 3. Ce questionnaire est disponible en annexe (annexe 4). En effet, si les Instructions officielles émanent du Ministère de l'Éducation Nationale, il ne faut pas oublier ceux qui les mettent en œuvre, à savoir les enseignants. L'objectif avec ce questionnaire est de donc de lier et de mettre en relation les résultats des analyses des programmes et des manuels de 2020 avec les conceptions et les opinions que se font les enseignants de cycle 3 concernant la figure historique. L'intérêt de ce questionnaire est donc très fort pour nous puisqu'il doit nous permettre de lier les instructions officielles, les textes, avec la réalité du terrain. La limite est cependant l'objectivité de ce texte, même si l'anonymat devrait permettre d'obtenir des résultats les plus objectifs possibles. L'idéal concernant le nombre de réponse serait d'avoir les résultats d'une trentaine d'enseignants de cycle 3, afin d'avoir un effectif assez large pour obtenir des résultats significatifs. Il sera donc avant tout important de connaître le profil de chaque sondé, afin de voir si la conception qu'ils se font de la figure historique dépend de leur âge, de leur sexe, ou de leur cursus universitaire. La deuxième partie du questionnaire porte sur la figure historique et son enseignement, afin de voir la vision qu'en ont les interrogés et la manière dont ils la mettent en place en classe. Il sera ainsi intéressant de voir de quel courant historiographique les enseignants se rapprochent le plus. Il sera également important de savoir si les enseignants considèrent réellement la figure historique comme un repère pour l'élève, et un moyen de rendre l'enseignement de la discipline historique plus concret et vivant. Enfin, la dernière partie du questionnaire porterait sur la vision qu'ont les enseignants des Instructions officielles, et notamment de voir s'ils jugent la place de la figure historique adaptée ou non à l'enseignement de l'histoire en cycle 3.

ANALYSE DE DONNEES : les apports et limites didactiques de l'enseignement des figures historiques en cycle 3 :

Le personnage historique est donc aujourd'hui un élément important de l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Il est donc nécessaire de s'intéresser à ses enjeux, ses intérêts mais aussi ses limites d'un point de vue didactique, surtout après avoir vu ce que préconisent les I.O. De quelle manière les enseignants mettent-ils en œuvre l'enseignement de ces figures historiques ? Comment utiliser la figure historique en classe ? Quelle place doit-on lui accorder ? Quel est l'intérêt pour l'élève de travailler sur une figure historique ? Qu'en est-il des personnages à forte dimension religieuse dans une école laïque ? Comment travailler sur la figure féminine alors même que les sources les laissent souvent au second plan ? C'est à l'ensemble de ces questions que nous essaieront de répondre dans cette partie grâce à l'analyse des données recueillies mises en parallèle avec nos lectures.

Analyse des I.O. :

Concernant les I.O. de 2016 et 2020, il est d'abord important de souligner que le terme de « personnage » n'apparaît pas. On peut simplement noter l'utilisation à deux reprises du terme « figure ». En effet, « quelques figures féminines importantes »¹⁶ doivent être étudiées en CM1, tout comme « figures royales »¹⁷.

Commençons par l'analyse des programmes de CM1. Tout d'abord, l'année de CM1 doit permettre d'étudier une période très longue allant de la préhistoire aux débuts de l'époque contemporaine avec Napoléon Bonaparte. Au niveau quantitatif, on trouve en tout 11 figures historiques citées dans les programmes. Chaque thème cite explicitement des noms de figures historiques à étudier. D'abord, pour le thème 1 intitulé « Et avant la France », on trouve Clovis et Charlemagne. Cependant, si une figure comme celle de Jules César n'est pas mentionnée, il paraît évident que celle-ci doit apparaître dans un travail sur la guerre des Gaules. Le thème 2 sur « le temps des rois » évoque quant à lui 7 figures historiques avec Louis IX, François Ier, Henri IV et Louis XIV. Enfin, le dernier thème doit permettre de voir les personnages de Louis XVI et Napoléon Bonaparte. On remarque donc avant toute chose la place prépondérante des figures royales. Cette prépondérance semble logique puisqu'un des grands objectifs de l'année de CM1 en histoire est de comprendre la construction de la figure royale et du royaume de France pour arriver jusqu'au concept de monarchie absolue. Le seul

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 30 Juillet 2020*

¹⁷ Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 30 Juillet 2020*

personnage non-royal est ici Napoléon Bonaparte. La distinction reste cependant très fine puisque celui-ci devient Empereur sous le nom de Napoléon Ier, et doit être étudié en tant que tel, le rapprochant ainsi d'une figure royale. Ainsi le deuxième point important à souligner est l'exclusivité de l'appartenance de ces figures historiques au monde politique. Les élèves doivent donc avant tout comprendre la construction de la France au niveau politique à travers les différents régimes qui se sont succédé. On peut également noter l'apparition de 3 figures féminines dans ces programmes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne et Catherine de Médicis. Nous reviendront plus en détail sur la place de ces femmes dans les programmes plus tard dans cette analyse.

L'analyse des programmes de CM2 sera quant à elle beaucoup plus succincte. En effet, un seul nom de personnage à étudier est cité par ces Instructions Officielles, et il s'agit de celui de Jules Ferry. Celui-ci est présent dans le premier thème de l'année intitulé « L'école primaire au temps de Jules Ferry ». Nous avons donc ici de nouveau un personnage masculin appartenant au milieu politique, à l'image de ce que nous présentaient déjà les programmes de CM1. Il est cependant nécessaire de comprendre que l'étude de thèmes comme l'âge industriel, les deux guerres mondiales ou encore la construction européenne nécessite de s'appuyer sur des figures historiques. Ces figures sont mêmes centrales : comment étudier la résistance en France sans savoir qui sont Jean Moulin ou Charles de Gaulle ? Comment travailler sur la construction européenne sans connaître Robert Schuman et son discours ? Ces exemples ne sont que deux parmi tant d'autres. Cependant, c'est une nouvelle fois par manque de temps que nous ne traiterons ici que les figures mentionnées par les I.O.

La deuxième étape de l'analyse de ces données doit donc être qualitative. Il est d'abord intéressant de s'attarder sur la manière dont ces programmes prennent en compte les avancées de la recherche et notamment au sujet d'une histoire mondiale, d'une histoire des femmes et d'une histoire populaire.

Il faut d'abord souligner qu'il est impossible d'intégrer toutes les avancées de la recherche aux programmes, que ce soit au niveau quantitatif mais aussi qualitatif, puisque certains éléments ne sont pas adaptés à un jeune public. Tout d'abord, concernant l'histoire des femmes, celle-ci est bien présente comme nous l'avons vu précédemment avec les reines Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne et Catherine de Médicis. Ces trois noms restent donc une nouvelle fois ceux de femmes proches du pouvoir ou au pouvoir. Les Instructions Officielles de 2020 précisent également bien que l'histoire s'étudie à travers « des choix effectués par les femmes et les hommes du passé »¹⁸. Si l'idée de choix effectués par les groupes, par les acteurs sociaux, ici le terme de femme est placé avant celui d'homme. Les programmes imposent donc d'enseigner l'histoire des femmes au cycle 3. Cependant, cet enseignement de la figure féminine reste en décalage avec la recherche institutionnelle mais aussi avec les médias

¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 30 Juillet 2020*

dans lesquels la visibilité des femmes est bien plus importante. D'ailleurs on pourrait commencer par émettre une critique sur les programmes qui ne mentionnent que trois noms de figures féminines précises à enseigner, soit moins d'un tiers du nombre de figures citées. De plus, toutes appartiennent au milieu politique et d'autres noms ont disparu par rapport aux programmes du début du XXI^e siècle, et notamment Jeanne d'Arc et Marie Curie. Les femmes politiques et les femmes-mères sont donc centrales dans les programmes. Le problème n'est donc pas simplement la faiblesse quantitative de ces figures féminines, mais aussi leur faiblesse qualitative. C'est donc à l'enseignant de se documenter afin de varier les figures féminines qu'il peut enseigner et de ne pas se limiter à un enseignement héroïsé de celles-ci. Pour cela, il faut qu'il se tourne vers des femmes de combat, des femmes engagées ou encore des actrices économiques ou scientifiques importantes. Toujours dans une visée patrimoniale, l'enseignement de femmes symboliques ou d'allégories comme Marianne peut également être intéressant.

De plus, l'ensemble de ces figures ont vécu sur le territoire français, en tout cas sur le territoire français correspondant à leurs époques, et doivent permettre aux élèves d'étudier l'évolution politique de leur territoire. L'histoire mondiale est donc très peu présente puisqu'elle est simplement évoquée dans les relations qu'entretiennent les souverains français avec leurs voisins Européens mais aussi extra-marins, notamment à travers le thème de la colonisation. Toujours au niveau qualitatif, l'histoire des masses n'est pas présente à travers les noms de ces figures historiques, puisque comme nous l'avons vu précédemment elles sont toutes des figures politiques importantes, allant du consul à l'empereur en passant par les rois et les reines.

Cependant, il n'est pas possible d'arrêter notre analyse à ces simples noms de figures historiques sans aller plus loin. En effet, la première lecture de ces programmes semble marquer un retour en arrière sur le plan historiographique, avec un retour d'une histoire factuelle et politique à l'image de ce que proposaient les écoles romantiques et méthodiques, ainsi que les programmes de la III^e République. En effet, si beaucoup voient dans ces programmes un retour du « roman national » avec de grands personnages qui ont fortement impacté la construction de la nation, il est important de souligner que ces derniers insistent beaucoup sur la démarche scientifique qu'impose la discipline historique et donc son enseignement. L'objectif est ici réellement de créer un questionnement chez les élèves sur le passé et donc sur le présent, et ce à travers l'étude de différentes figures historiques qui doivent incarner différentes époques. Ces figures historiques font ainsi partie « des outils et des méthodes »¹⁹ nécessaires à la compréhension de l'histoire, mais doivent également permettre la construction de la compétence « « construire des repères historiques » afin que les élèves soient capables de se repérer dans le temps. Les figures historiques permettent donc d'incarner des périodes historiques et de créer un cadre chronologique. Les figures royales sont ainsi là

¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Instructions officielles du 30 Juillet 2020*

pour baliser une période qui s'étire sur cinq siècles entre le XIII^e et le XVIII^e siècle. Elles créent une périodisation pour les élèves avec par exemple Louis IX qui permet d'étudier le temps des croisades, François I^{er} qui permet de situer la Renaissance, Henri IV les guerres de religion et enfin Louis XVI la Révolution Française. Idem pour Jules Ferry qui doit lui être au centre de l'étude de l'école primaire qui lui est contemporaine.

On peut aller plus loin sur cette notion de repère chronologique. Ainsi, nous pouvons nous appuyer sur une citation de Paul Murray Kendall, professeur universitaire d'histoire : « le biographe assiste à une pièce : il saisit l'intrigue et l'allure générale des rôles ; mais l'imprévu se produit, et le prévisible ne se réalise pas toujours ; il y a des échanges derrière la scène, et le rideau tombe quand l'intérêt culminait. Le spectateur voit et n'entend pas, entend et ne voit pas, voit et entend, mais ne comprend pas. Cependant il doit recréer la pièce » . Cette citation résume assez bien l'idée que nous allons développer dans cette partie. En effet, la biographie peut et doit être utile pour reconstruire le contexte dans lequel se place et agit l'individu. Comme l'explique Jacques Le Goff, on ne peut saisir l'ensemble des caractéristiques d'un personnage sans étudier son époque : la biographie est donc aussi une étude d'une période de l'histoire. L'environnement du personnage doit permettre de constituer une atmosphère particulière. Le Goff participe donc à la reconstruction de la biographie à la fois comme un genre et une méthode centrale de la discipline historique à l'image de ce qu'avait fait Duby avec l'histoire événementielle. Il est aussi intéressant d'aller plus loin en confrontant ce personnage directement aux autres individus de son époque et pas simplement aux autres groupes sociaux. C'est d'ailleurs comme cela qu'est né le genre de la biographie croisée.

Il faut cependant souligner que les repères des instructions officielles depuis les années 1980 ne visent pas à restaurer la même conception de l'histoire qu'avait Lavisser, avec notamment une histoire nationaliste. Le colloque dirigé par Michel Hagenerelle intitulé *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École - Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13, 14 décembre 2002* s'interroge sur ce retour en arrière et se demande pourquoi les années 80 voient le retour de ces repères historiques pour les élèves, qui sont aujourd'hui encore présents dans les programmes. D'abord, la montée de l'extrême droite et des débats sur l'immigration nécessitent la réaffirmation des repères collectifs afin que les élèves puissent construire une identité commune. Les objectifs de ces repères sont donc d'abord civiques et identitaires, ils suivent les valeurs républicaines d'universalisme et d'ouverture sur l'autre. Toujours selon ce colloque, l'autre raison de ce retour des repères historiques est plutôt culturelle et patrimoniale. En effet, les commémorations en France prennent une dimension nouvelle à la fin du XX^e siècle (bicentenaire de la révolution, centenaire de la naissance du général de Gaulle etc.). La notion de patrimoine est donc devenue centrale pour les politiques de l'époque, avec par ailleurs la création des journées du patrimoine en 1984. Les programmes officiels depuis 1995 sont représentatifs de cette sanctification du patrimoine avec

l'apprentissage et l'utilisation de documents patrimoniaux. C'est donc logiquement que les figures historiques mentionnées dans les programmes ont l'objectif de construire une mémoire prenant en compte le patrimoine.

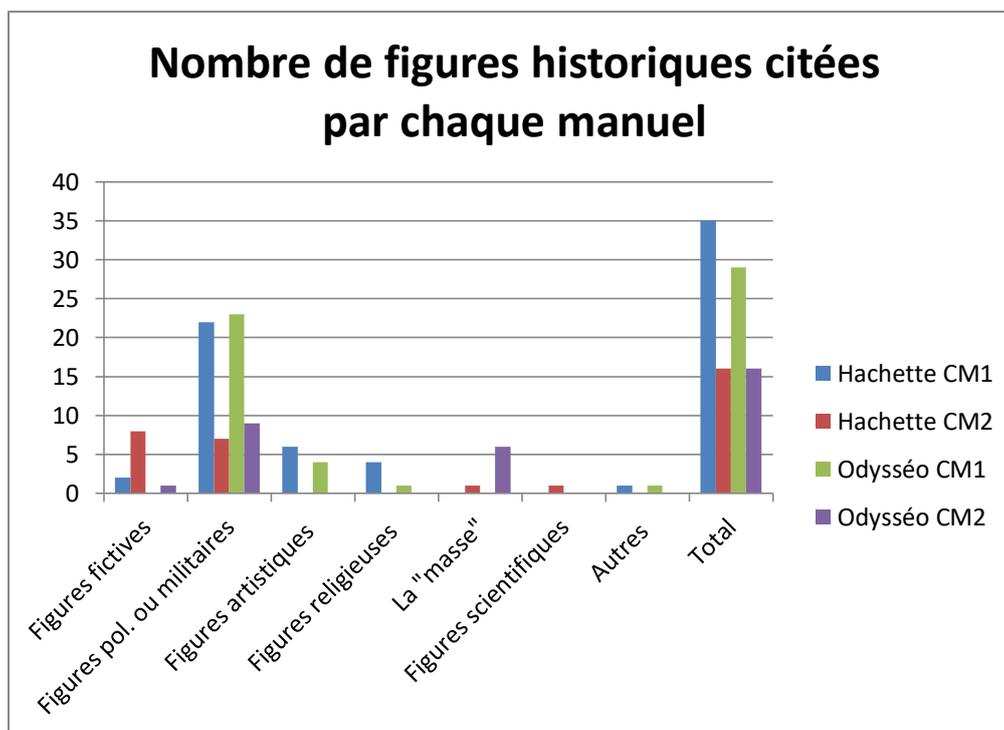
Les personnages historiques ont aussi une finalité méthodologique, et ceux notamment à travers les documents utilisés. Le travail important sur les sources, qui est la base du travail d'historien permet ainsi de développer la démarche historique. C'est d'ailleurs la compétence « comprendre un document qui est ici en jeu ». En effet, les élèves devront toujours se demander si les sources sont contemporaines aux personnages étudiées et surtout si elles sont objectives, ce qui très peu souvent le cas, notamment au niveau des figures royales où la propagande est un outil au service des souverains. La confrontation de ces sources permet donc aux élèves de « distinguer l'histoire et la fiction », ce qui est le premier objectif des programmes de cycle 3. Ce sont tous les enjeux sociaux, économiques et politiques qui doivent être évoqués à travers l'étude d'une figure historique, et il ne faut pas se limiter à une simple biographie.

Pour résumer, le personnage historique peut donc ici être vu comme un des éléments de base de l'enseignement de l'histoire, notamment en classe de CM1. Cependant, une lecture approfondie de ces programmes permet de dégager un élément essentiel : ce personnage a la difficile mission, par un enseignement très structuré, de donner aux élèves des méthodes, des savoirs mais aussi un esprit critique pointu afin de comprendre et d'analyser notre monde actuel. Mais il est indispensable de souligner l'appartenance exclusive de ces figures au milieu politique « français », ainsi que la faiblesse quantitative et qualitative de l'histoire des femmes.

Analyse de manuels :

La seconde étape de cette analyse de données est l'étude de manuels scolaires. Ce travail se centrera donc sur une analyse une nouvelle fois qualitative et quantitative de plusieurs manuels, mais aussi sur la mise en parallèle des résultats obtenus avec le travail réalisé précédemment sur les programmes de 2020. C'est au total 3 manuels scolaires qui seront analysés : *Histoire-Géographie CM1* dans la Collection Citadelle, le livre élève de 2016 aux éditions Hachette Education, le même manuel mais pour l'année scolaire de CM2 et enfin le manuel de l'élève Odysséo Histoire CM1-CM2 datant de 2017 aux éditions Magnard. Le choix de ces manuels répond d'abord au critère des programmes. En effet, ils suivent les programmes de 2016 qui sont les mêmes que 2020 et sont donc adaptés à notre analyse. Deux plus, il est intéressant d'étudier les différences entre les manuels de deux grands éditeurs, qui sont donc susceptibles de se retrouver dans les casiers de nombreux élèves français. On peut simplement regretter que notre analyse se limite simplement à trois manuels. Cependant, le manque de temps pour ajouter d'autres manuels explique cette décision.

A l'image de ce qui a été réalisé avec les programmes, il est d'abord possible de faire le point au niveau quantitatif (voir graphique ci-dessous).

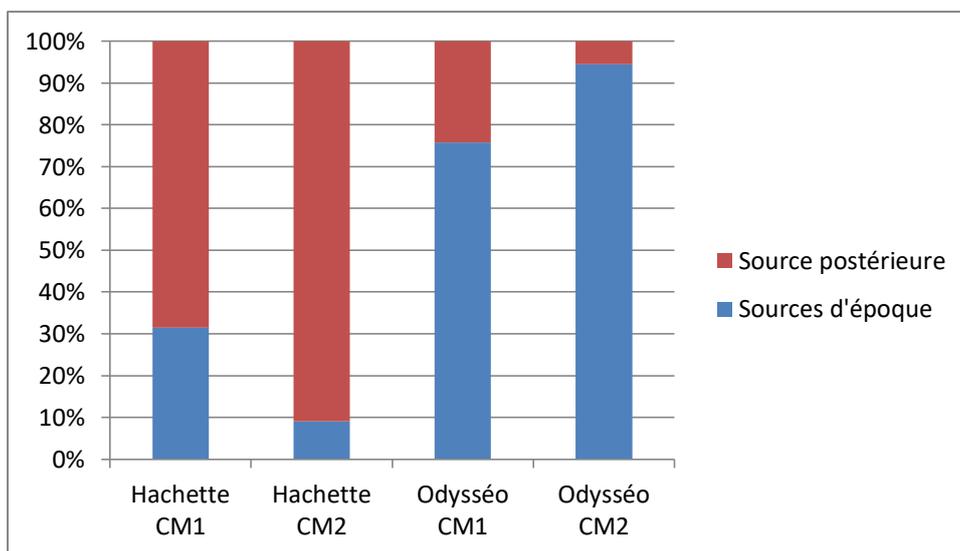
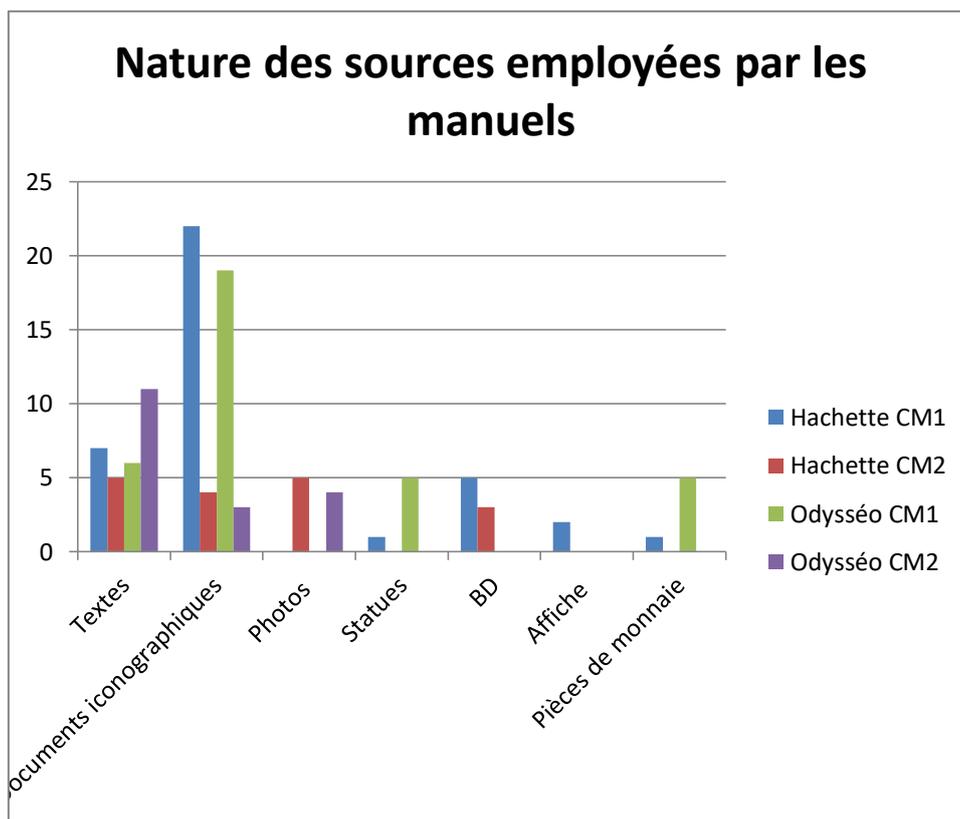


Ainsi, comme vu précédemment, les programmes de CM1 mentionnent un total de 11 figures historiques et les programmes de CM2 simplement une seule figure historique. Les manuels étudiés répondent donc aux attentes des programmes. En effet, l'ensemble

de ces figures font bel et bien l'objet d'une étude dans chacun de ces trois manuels. Mais on remarque grâce au graphique ci-dessus que de nombreuses figures supplémentaires sont évoquées par tous les manuels. Le manuel de CM1 cite un total de 35 figures, soit 24 figures de plus que les programmes. Idem pour l'édition CM2 qui mentionne 15 figures supplémentaires. Il en est de même pour le manuel Odysséo. En ce qui concerne l'année de CM1, c'est 18 noms qui sont ajoutés aux 11 des programmes, et 15 figures de plus pour l'année de CM2. On peut donc tirer une première conclusion de ces résultats : pour les éditeurs de manuels, la figure historique est indispensable à la compréhension de l'histoire. Certaines périodes ne peuvent en effet pas être étudiées sans citer des personnages : Adolf Hitler pour la seconde guerre mondiale, Robespierre pour la Terreur etc.

Quelle est la nature de ces figures historiques supplémentaires ? Une nouvelle fois, on remarque que la très grande majorité des figures ajoutées appartiennent au milieu politique ou militaire pour les deux éditeurs mais aussi pour les années de CM1 ou de CM2. On peut souligner la place qu'accordent les manuels Hachette aux figures fictives : Gavroche (*les Misérables*), Octave Mouret (propriétaire d'un grand magasin dans *Au bonheur des dames* de Zola) et bien d'autres . Nous verrons plus tard dans cette analyse quel rôle ces figures tiennent. Le manuel Odysséo évoque également 6 figures appartenant à la masse sur lesquelles nous reviendrons plus tard. Des figures artistiques et notamment Léonard de Vinci pour l'époque de François Ier sont évoqués par les deux éditeurs mais restent largement minoritaires. Comme pour les programmes, on peut donc critiquer la faiblesse qualitative de ces manuels quant à la nature des figures historiques évoquées.

Autre question importante : quels documents utilisent ces manuels concernant l'étude de ces figures historiques ?



Le premier graphique permet ainsi de faire une première remarque. En effet, on voit bien que les manuels de CM1 des deux éditeurs utilisent majoritairement des documents iconographiques en vue d'étudier les figures historiques. Ce choix n'est pas dû au hasard. En effet, comme l'explique Fernand Braudel, « il faut donner du vivant au mort », c'est-à-dire que commencer par montrer un visage permet aux élèves d'avoir du concret et donc de mieux mémoriser. Cependant, la plupart de ces documents iconographiques sont accompagnés de textes. Mais ces textes sont rarement authentiques, et notamment dans les manuels des éditions Hachette. Pour le reste, si les

manuels disent donner aux élèves une grande richesse et diversité de documents, la plupart des documents permettant d'étudier les figures historiques restent assez limitées. On peut souligner l'utilisation de photos uniquement pour les manuels de CM2, ce qui est logique au vu des périodes étudiées, mais aussi de bandes dessinées mais exclusivement par les manuels Hachette.

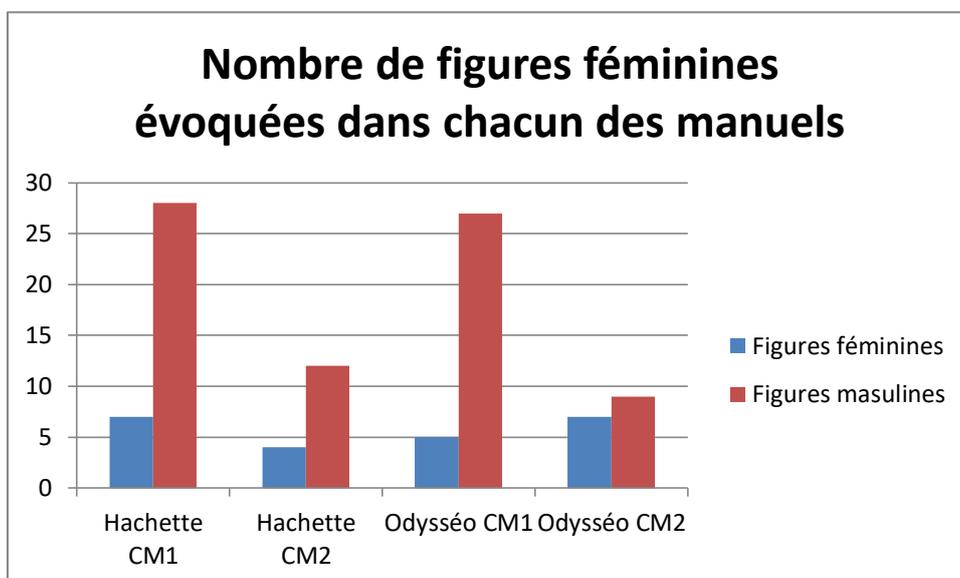
Mais la remarque la plus flagrante que nous pouvons formuler provient du second graphique et concerne la date des sources utilisées. En effet, on voit bien que le manuel Odysséo utilise beaucoup de sources contemporaines aux personnages étudiés. Il correspond donc beaucoup plus aux attentes des programmes qui mettent en avant l'usage de documents authentiques qui doit être majoritaire, donc au détriment des documents pédagogiques. Le manuel Odysséo propose donc une démarche beaucoup plus similaire à celle des historiens à travers les notions de traces et d'héritage. Ainsi, au niveau des sources textuelles, les manuels Hachette utilisent beaucoup de textes pédagogiques et scientifiques du XXI^e siècle alors que l'étude des personnages historiques dans le manuel Odysséo repose sur des textes d'époque et variés comme des sources normatives, à l'image de l'ordonnance de 1256 pour l'étude de Louis IX. On peut également souligner l'usage important de sources numismatiques pour étudier les figures royales, toujours uniquement chez l'éditeur Magnard, alors que les manuels Hachette n'en font presque pas usage. Même lorsque les sources contemporaines à certaines figures sont presque inexistantes, à l'image de Clovis, le manuel Odysséo utilise les sources les plus proches de celui-ci avec les écrits de Grégoire de Tours, alors que les manuels Hachette se basent sur des textes d'historiens contemporains.

Autre question majeure dans les contenus de ces manuels, la place de l'histoire des masses. Concernant les manuels de la collection Hachette, un seul personnage réel appartenant à cette catégorie social est présent. Il s'agit d'Anne Franck dont le journal est étudié durant l'année de CM2. En réalité, les manuels Hachette prennent en compte l'histoire sociale de la France à plusieurs reprises comme avec la société sous Louis XIV ou encore la société d'Ancien Régime lors de l'étude de la Révolution. En revanche, ils ne s'appuient jamais sur des témoignages directs et ne prennent donc pas en compte la place de l'individu au sein du collectif. Cependant, les manuels Hachette utilisent un autre moyen pour travailler sur l'histoire des masses : le roman historique. Ainsi, en CM1, le manuel évoque les récits fictifs de Chaân, une jeune fille vivant à l'époque préhistorique et de Victor, un jeune homme s'engageant dans l'armée Napoléonienne. En CM2, la révolte contre Louis Philippe en 1832 est évoquée à travers les Misérables de Victor Hugo et le personnage de Gavroche. La bande dessinée est également employée avec l'histoire de Léon, un travailleur à la mine, ou Marcelline la bobineuse à travers un témoignage mais qui reste fictif. Hachette essaie donc de mélanger les genres mais aussi les classes sociales avec un extrait *d'Au Bonheur des dames* de Zola racontant la vie d'Octave Mouret, le propriétaire d'un grand magasin.

Il est en effet possible de mettre en place un enseignement interdisciplinaire à partir de ces personnages. L'enseignant peut par exemple aider les élèves, qui ont besoin de temps pour être capables de produire un récit, à cerner la différence entre la personne qui raconte (comme un personnage qui raconte des événements de son temps) et l'argumentation d'un historien à travers son récit. Cette sensibilisation peut donc être intéressante en vue d'éclairer la distinction entre le récit du témoin et de l'historien. Mais il faut également être bien prudent en faisant la distinction entre biographie historique et biographie littéraire.

Il en est de même pour le manuel Odysséo qui n'évoque aucuns personnages de la masse dans sa partie consacrée à l'année de CM1. En revanche, les choses sont différentes pour l'année de CM2. D'abord, un dossier complet est consacré à la place des femmes et des enfants à l'arrière durant la Première Guerre mondiale. Celui-ci est constitué de témoignages réels contrairement aux manuels Hachette. On trouve donc une lettre de poilu anonyme, un témoignage anonyme d'une femme de poilu. On trouve également le témoignage d'un soldat ayant participé à la bataille de Stalingrad et enfin un extrait de « La mémoire du village » de Léonce Chaleil, évoquant la mémoire paysanne. L'utilisation du témoignage, même si elle n'est pas sans risque, permet ainsi d'étudier des personnages réels et rejoint donc plus les avancées actuelles de la recherche que ce que proposent les manuels Hachette. Cela permet également de continuer le travail sur les sources qui doit être central dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3. On peut simplement regretter que la fin du manuel Odysséo évoque une liste de « personnages clés » qui est en fait un récapitulatif de toutes les figures historiques à connaître se centrant uniquement sur des figures politiques et ne prenant donc pas en compte les figures anonymes et appartenant à la masse.

Autre thème important, celui de l'histoire des femmes.



On peut ainsi commencer par souligner ce qui saute aux yeux avec ce graphique, c'est-à-dire l'écrasante majorité de figures masculines dans chacun de ces manuels. La parité n'est jamais présente, ce qui était déjà le cas dans les Instructions Officielles. Mais il est important de voir comment sont traitées ces figures féminines dans ces manuels. Commençons par les 3 seules figures féminines évoquées par les programmes, à savoir les reines Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne et Catherine de Médicis. Leur traitement est le même dans les manuels Hachette et Odysséo. En effet, tous deux placent ces trois reines dans des dossiers thématiques sur les reines de France. Ces femmes et leurs rôles sont donc très peu liés à celui des hommes. Ce choix peut venir de la difficile intégration de femmes ayant vécu à des époques différentes de certains souverains, comme c'est le cas pour Aliénor d'Aquitaine qui n'est pas contemporaine à Louis IX. C'est donc à l'enseignant de choisir quand travailler sur ces reines à partir des documents proposés par les manuels. Si les femmes restent donc très minoritaires dans chacun des manuels, on peut souligner qu'elles ne sont jamais absentes et qu'elles ne se limitent pas aux noms mentionnés par les programmes. Par exemple, le manuel Hachette CM1 laisse beaucoup de place à Clothilde, la femme de Clovis et notamment dans le rôle qu'elle tient dans son baptême. Joséphine est également rapidement évoquée dans les manuels Hachette et Odysséo. Justement, le manuel Odysséo, dans sa partie consacrée à l'année de CM2 intègre un nombre important de figures féminines : elles sont 7 pour 9 figures masculines, ce qui en fait une proportion beaucoup plus élevée que pour les autres manuels. De plus, contrairement aux manuels Hachette ainsi qu'à sa partie CM1, le manuel Odysséo ne se limite pas à des figures féminines politiques, à des reines. Il passe en effet par des femmes appartenant aux masses comme les femmes de poilus, à des femmes de lettre comme Olympe de Gouges, mais aussi à des groupes d'influences comme les Suffragettes. On peut cependant une nouvelle fois souligner l'absence de femmes dans le récapitulatif des personnages clés.

On peut également souligner l'utilisation de dossiers qui n'est pas exclusif aux reines. En effet, le manuel Hachette CM2 présente un autre dossier thématique lui permettant de mettre en commun des personnages ayant des similitudes. C'est ici le cas pour les fondateurs de la Troisième République avec Léon Gambetta, Adolphe Tiers et Georges Clémenceau. La forme est toujours la même avec une photo ou un document iconographique présentant la figure accompagnée d'un court texte scientifique et donc non contemporain à celle-ci. L'objectif, à travers les questions posées dans le manuel, est de trouver en quoi ces personnages se ressemblent.

Quel bilan tirer de l'analyse de ces manuels ? On peut d'abord souligner le fait que l'étude de deux manuels due au manque de temps ne permet pas d'avoir des vérités générales, et qu'il faudrait travailler sur d'autres éditeurs pour voir quelles données apparaissent ou sont les plus fréquentes. Nous avons ici vu que la nature et l'exploitation des types de documents sont bien différentes en fonction des éditeurs.

C'est donc à l'enseignant de choisir à la fois celui qu'il trouve le plus adapté pour son enseignement, mais aussi celui qui permet le mieux de répondre aux attentes des programmes. En effet, les approches des manuels sont bien différentes et ne permettent pas d'étudier les figures historiques de la même manière. Ici, le manuel *Odysséo* correspond beaucoup mieux à la démarche historique exigée par les manuels en utilisant des sources contemporaines aux personnages, en plus de varier ces sources, le milieu auquel appartient les différentes figures et d'évoquer plus de figures féminines. Le devoir de l'enseignant est donc de bien choisir son manuel mais aussi d'être capable de s'en détacher grâce à son esprit critique.

Analyse de questionnaire en ligne envoyé à des enseignants de cycle 3 :

1) Le questionnaire (annexe) :

Afin de lier les résultats obtenus grâce à l'analyse des Instructions officielles puis des manuels, un questionnaire en ligne a donc été envoyé à des enseignants de cycle 3. Au total, ce sont 47 enseignants de cycle 3 membres de l'Académie de Toulouse qui ont participé à ce sondage, soit un panel largement suffisant pour obtenir des résultats significatifs.

Ce questionnaire était construit selon une logique précise permettant d'obtenir des résultats sur différents aspects de la figure historique.

Ainsi, les enseignants devaient d'abord donner des informations sur leurs parcours et notamment leur formation initiale, puisqu'on peut imaginer qu'un enseignant ayant suivi un cursus en histoire n'aurait pas la même vision de la discipline et donc de la figure historique que les autres enseignants ayant suivi des cursus différents.

La deuxième partie de ce questionnaire était portée sur la vision qu'avaient les enseignants de la figure historique. Cette partie était centrale puisqu'elle devait permettre de voir sur quelles bases s'appuient les enseignants concernant la figure historique.

L'objectif était ensuite de cibler les pratiques professionnelles des enseignants en s'appuyant notamment sur les sources utilisées pour travailler sur les figures historiques, mais aussi les manières de mettre en place cet enseignement dans la classe.

Enfin, la dernière partie permettait de mettre en relation l'analyse des programmes réalisée précédemment avec les résultats de ce questionnaire, puisque celle-ci portait sur la vision qu'avaient les enseignants des Instructions Officielles.

2) Analyse des résultats :

L'analyse des résultats de ce questionnaire et le traitement des données obtenues se fera selon la logique d'organisation vue précédemment et mettra donc en lien plusieurs questions regroupées par thème sans les analyser de façon individuelle.

Quels profils ?

Tout d'abord, quels résultats ressortent des profils des enseignants interrogés. Concernant le sexe des répondants, les femmes sont majoritaires avec 34 réponses contre 13 pour des hommes. Cette majorité de réponses féminines est représentative de la place des femmes dans le métier de l'enseignement primaire. Cependant, après analyse de ce questionnaire, il en revient une première remarque : les réponses apportées ne dépendent que très peu du sexe du répondant. On trouve en effet des résultats très hétérogènes chez les femmes comme chez les hommes, et surtout des réponses identiques entre des enseignants de sexe opposé. La seule exception tient dans les figures que les enseignants aimeraient voir apparaître dans les programmes comme nous le verront plus tard.

Les résultats sont les mêmes concernant l'âge des répondants. Les premiers résultats obtenus montraient une très faible hétérogénéité à ce niveau-là puisque tous les répondants avaient entre 35 et 50 ans et au moins 10 ans d'expérience dans la profession. J'ai donc également décidé de m'adresser à quelques nouveaux enseignants exerçant la profession depuis peu de temps afin de voir si des différences apparaissaient. Or de nombreuses similitudes apparaissaient entre les réponses de ces « néo-enseignants », et celles d'enseignants plus expérimentés. La conclusion suivante a pu être tirée : l'âge n'est pas non plus un facteur changeant la vision des enseignants sur la figure historique. Les différences dans l'enseignement de l'histoire et donc des figures historiques qu'ont suivi ces enseignants à l'école primaire n'a donc pas eu d'effet durable sur la vision qu'ils en ont.

Enfin, l'aspect le plus important dans le profil des enseignants est celui des études supérieures qu'ils ont suivi. En effet, sur l'ensemble des répondants 6 ont suivi un cursus universitaire en histoire. Une nouvelle fois, ce facteur qui aurait pu avoir une grande importance se montre très peu révélateur puisque les réponses de ces participants rejoignent bien souvent celles des autres enseignants. Nous indiquerons les rares passages qui sont cependant révélateur d'une connaissance plus approfondie de la discipline historique, et notamment les réponses plus développées et approfondies, et employant un vocabulaire très spécialisé

Quelle vision de la figure historique ?

Tout d'abord, quelles définitions donnent les enseignants à la figure historique ? La première chose que l'on peut noter est que la majorité des répondants (30 sur 47) apportent la même définition : c'est une personne ayant marqué l'histoire, qui l'a modifiée ou influencé. Cette définition, reprend donc en grande partie celle que nous avons donné dans ce mémoire. En effet, le terme « marquer » signifie faire une impression assez forte pour laisser un souvenir. On peut également rapprocher les termes « influencer » et « modifier » : dans les deux cas, les figures historiques ont eu des agissements sur le courant de l'histoire. Pour deux enseignants, elles marquent un « tournant » dans l'histoire. Cependant, rares sont les enseignants qui précisent de

quelles manières ces figures marquent l'histoire, mais pour 14 d'entre eux se sont par leurs actions ou par leurs pensées. On remarque également à deux reprises le terme de « traces » qui figure dans les programmes.

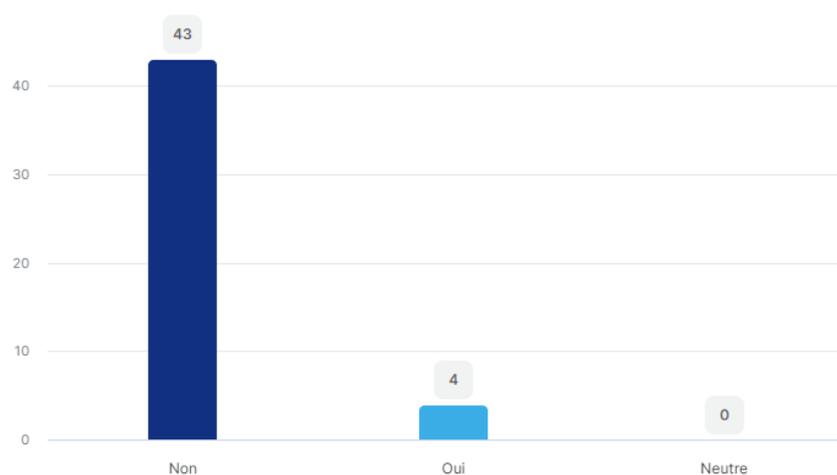
En ce qui concerne les enseignants ayant suivi des études d'histoire, leurs définitions se rapprochent toutes de cette idée de personnage marquant. On peut cependant approfondir avec la réponse d'un d'entre eux. Pour lui, la figure historique est « Un personnage qui a laissé une trace dans les mémoires et dans l'histoire ». On remarque donc l'idée de mémoire, ce qui implique que l'image renvoyée par une figure évolue avec le temps et selon la manière dont on l'emploie, ce qui est une idée très importante comme nous l'avons vu lors de ce mémoire. Les autres réponses apportées par les enseignants ne s'écartent pas trop de cette idée : pour eux, la figure historique reste un personnage ayant des répercussions sur l'histoire, mais soit par ses actes, soit par ses actions.

On peut cependant se pencher sur deux réponses bien différentes des autres. Tout d'abord, pour un des participants, la figure historique est « un repère pour asseoir la chronologie ». Ici, la figure est donc définie selon son approche didactique, sur la manière dont elle est utilisée en classe et pas sur ce qu'elle est en soi. Cette vision montre bien l'approche enseignante de la figure historique. On peut une nouvelle fois s'appuyer sur le colloque dirigé par Michel Hagnerelle. En effet, les repères historiques, dont le personnage historique fait partie, ne se suffisent pas à eux-mêmes, mais doivent être associés à des démarches d'apprentissages spécifiques. Ces repères sont des choix qui peuvent être soit des exemples, soit des ruptures dans une période donnée. Le personnage historique doit permettre de travailler sur tout ce qu'il se passe autour de celui-ci et donc sur des concepts parfois plus abstraits et plus complexes, comme par exemple l'absolutisme lors d'une séquence sur Louis XIV. On peut alors l'aborder selon un plan chronologique ou didactique, mais toujours avec l'objectif de lui donner du sens. L'important est de ne pas se perdre dans les détails de la vie du personnage mais d'évoquer les différents contextes politiques, artistiques, scientifiques etc. de son époque. Pour ce faire, les instruments disponibles sont les mêmes que pour les historiens : la critique des documents, ou encore les reconstitutions. Il faut cependant être très prudent et ne pas forcément essayer d'expliquer l'inexplicable, au risque de tomber dans la biographie littéraire et donc l'histoire fiction. Pour résumer, la figure historique doit permettre de passer d'un cas particulier au général.

Enfin, un autre enseignant a une vision beaucoup plus précise de ce qu'est la figure historique : pour lui, elle symbolise une idée ou une culture et elle est partagée par un grand nombre, un groupe ou un pays. Cette réponse est très intéressante puisqu'elle semble se rapprocher de l'idée du roman national selon laquelle la figure historique se doit de montrer les grandes heures de la Nation, être un exemple pour tous.

Globalement, on remarque donc que pour l'ensemble des enseignants, la figure historique se définit avant tout comme un individu célèbre. Très peu prennent donc en compte les figures appartenant aux masses comme nous l'avions déjà remarqué avec l'étude des programmes et dans une moindre mesure des manuels. Si cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas étudiées en classe, elles ne sont cependant pas considérées comme des figures historiques. En effet, pour un des enseignants, une des questions révèle qu'il ne considère pas les mineurs étudiés lors de la révolution industrielle comme des figures historiques comme tel.

6. Selon-vous, peut-on enseigner l'histoire sans les figures historiques ?



Le point sur lequel presque tous les enseignants se rejoignent (43 sur 47) est l'impossibilité d'enseigner l'histoire sans évoquer les figures historiques. Les figures historiques sont donc un élément incontournable de l'enseignement de l'histoire, mais elles ne sont pas étudiées de la même manière ...

Quelles pratiques professionnelles ?

Au niveau des pratiques professionnelles, on remarque d'abord que si pour 4 enseignants il est possible d'enseigner l'histoire sans les figures historiques, dans les faits, aucun d'entre eux ne choisit de s'en passer. Si pour 2 enseignants, la figure historique est peu présente, elle reste tout de même étudiée puisqu'aucun enseignant ne l'efface dans ses apprentissages. Elle est même un élément central et largement utilisé pour 8 enseignants, soit environ 17% d'entre eux, ce qui n'est pas négligeable. Ces résultats confirment donc l'image que nous avons de la figure historique : elle est un élément incontournable de l'enseignement de l'histoire au cycle 3.

8. Quelle place accordez-vous à la figure historique ?



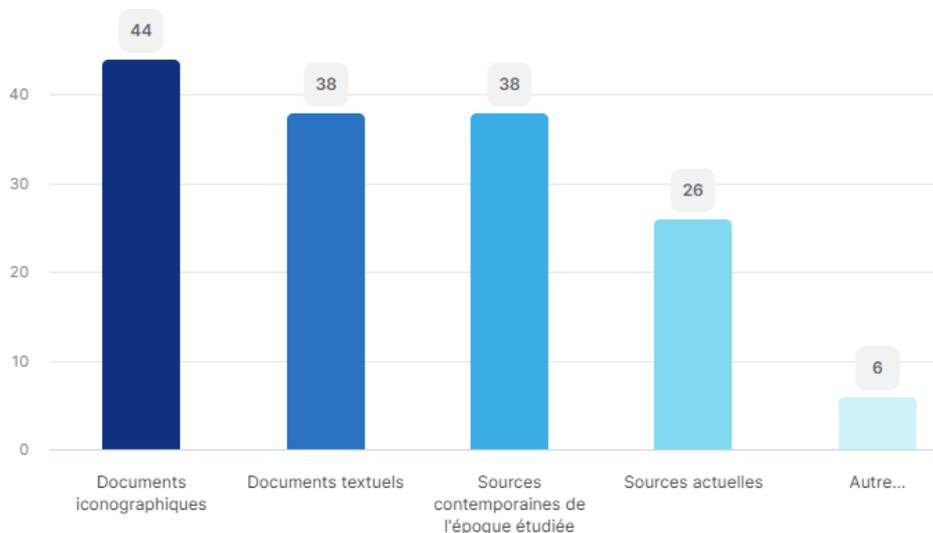
Pour aller plus loin, une question assez large a été proposée aux enseignants : comment l'enseignement de la figure historique est-il mis en place ? Cette question a permis d'obtenir des résultats très variés.

D'abord, pour 10 enseignants, soit plus de 20% d'entre eux, la figure historique a pour fonction de représenter, de symboliser une époque donnée. Elle doit donc permettre de contextualiser cette époque. Pour deux des répondants, la figure historique permet également de comparer notre époque et celle du personnage étudiée, voire de montrer les répercussions sur notre vie actuelle. L'enseignant établit donc des liens entre le passé et le présent.

Cependant, une réponse est beaucoup plus fréquente. En effet, pour 20 enseignants soit 42% d'entre eux, le support principal est le travail sur documents. Il constitue donc la base de l'enseignement de l'histoire et de la figure historique comme le préconisent les programmes. Ces documents sont utilisés comme point de départ du travail des élèves et se poursuivent tout au long des séquences. Ce travail sur document prend ainsi différentes formes et a différents objectifs. Pour 3 enseignants, il fait l'objet de travaux de groupes, de débats voire de reconstitutions théâtrales. Pour un autre enseignant, il permet de construire une carte d'identité du personnage. Pour deux d'entre eux, l'analyse de documents doit permettre de répondre à une problématique, à un questionnaire. Un répondant va même plus loin : il fait le choix de donner aux élèves des documents donnant à voir aux élèves des visions contradictoires de la figure historique. Cela permet donc de comprendre que l'histoire est une science qui vise l'objectivité avec comme base l'analyse critique des sources.

Justement, une des questions avait pour but de connaître les sources qu'utilisaient les enseignants avec leurs élèves. Les résultats sont les suivants.

7. Quelles sources utilisez-vous lors de l'enseignement de figures historiques ?



Plusieurs remarques ressortent de ces réponses. La première, c'est que l'ensemble des enseignants ne se limitent pas à un seul type de sources mais varient celles-ci afin de montrer aux élèves la diversité des documents qui sont à disposition de l'historien. Deuxième remarque, la quasi-totalité des enseignants traitent la figure historique à partir de documents iconographiques. Quatre d'entre eux expliquent même commencer l'enseignement d'une figure historique à partir de son portrait. Pour deux autres enseignants, l'étude d'une figure historique est même basée sur un parallèle avec l'histoire des arts. S'ils n'expliquent pas pourquoi, il est très probable que cela permette aux élèves de mettre un visage sur le personnage étudié, de le rendre plus concret et donc plus simple à étudier. Cependant, ils ne se limitent pas aux documents iconographiques puisque 80% d'entre eux utilisent des sources textuelles. Mais le point le plus important est l'utilisation majeure de sources d'époques : une nouvelle fois, c'est 80% des enseignants qui montrent aux élèves des sources d'époques, ce qui est préconisé par les programmes puisque c'est la base du travail d'historien. Ainsi, si 55% d'entre eux (26 sur 47) utilisent des sources plus actuelles, on devine que celles-ci sont dans les faits majoritairement couplées à des sources d'époque.

Quel intérêt des élèves ?

Il m'a également paru intéressant de voir le ressenti des enseignants quant à l'intérêt des élèves sur la figure historiques. Les résultats sont assez parlants. Tout

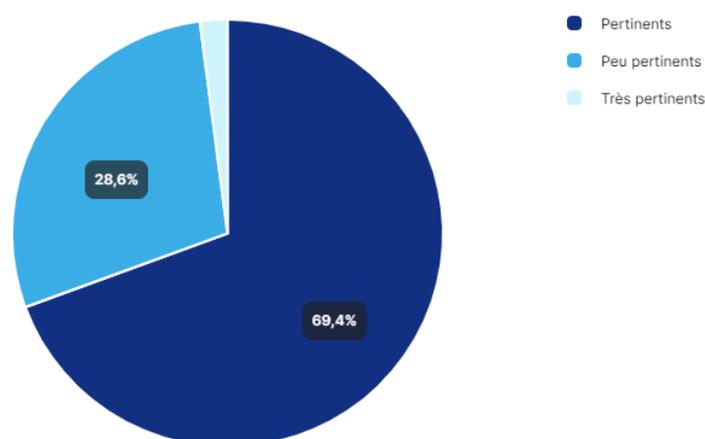
d'abord, la réponse revenant le plus est que les figures royales intéressent le plus les élèves. C'est l'avis de 11 enseignants. L'un d'entre eux explique que c'est à cause de la vision idéalisée qu'ils ont de ces rois. Le fait que pour 5 enseignants, ce soit Louis XIV qui les captive va en effet dans le même sens : la grandeur de Versailles, du pouvoir royal et de ses symboles idéalise en effet ces personnages. Mais un des enseignants prend le contrepied total de ces réponses. Pour lui, Hitler parvient à captiver les élèves de par l'horreur qu'il leur inspire. La seconde place des figures intéressant le plus les élèves (8 réponses) revient à Jules César et Napoléon Ier, soit deux empereurs. Deux enseignants sont moins précis : pour eux ce sont les «chefs de guerre, les stratèges » qui intéressent les élèves. Un d'entre eux trouve même cela « malheureux ». En effet, ces premières réponses permettent de souligner un élément central et rejoignant notre analyse des manuels et des programmes. Une nouvelle fois, les figures politiques et militaires occupent la place la plus importante, voire exclusive des réponses. Cela semble en effet logique : les programmes insistent sur celles-ci, et c'est donc logiquement que la majorité des élèves soit intéressés par ces dernières. De plus, il semble que les tentatives des enseignants pour sortir de cette dictature de la figure politique ne soit pas appréciée. Selon un des enseignants, les inventeurs n'intéressent pas du tout les élèves car il est compliqué de les rendre intéressante. Le pouvoir et la guerre semblent donc être les deux aspects permettant d'intéresser les élèves. On remarque cependant la présence d'autres critères. En effet, pour trois enseignants, c'est la proximité temporelle qui permet de captiver les élèves : les figures contemporaines sont celles ayant le plus de succès. Dernière remarque, et non des moindres, l'absence totale de figures féminines dans les réponses données. Il est compliqué de donner les raisons de cette absence : image stéréotypée de la femme-mère ? Manque de pouvoir supposé ? Non-participation aux guerres et aux batailles ? Toutes ces questions ne trouveront malheureusement pas de réponses. En effet, nous ne disposons pas ici de justifications, mais simplement de suppositions, puisque nous ne connaissons pas les raisons de ces préférences. Il aurait ainsi été intéressant de distribuer un questionnaire à des élèves de cycle 3 afin d'obtenir des résultats bien plus parlants, mais le manque de temps empêche une nouvelle fois cet approfondissement ...

Quelle vision des programmes ?

Concernant les Instructions Officielles, le premier constat est le suivant : la très grande majorité des enseignants (plus de 70%) trouvent ceux-ci pertinents concernant la place qu'elles accordent aux figures historiques. Les résultats restent sensiblement les mêmes en ce qui concerne le nombre de figures présentes dans les programmes : presque 74% d'entre eux considère que les Instructions mentionnent suffisamment de figures historiques, alors qu'un quart aimerait en voir davantage. On peut donc affirmer qu'au niveau quantitatif, la majorité des enseignants de cycle 3 trouvent les programmes d'histoire adaptés au niveau de l'enseignement des figures historiques. La difficulté est

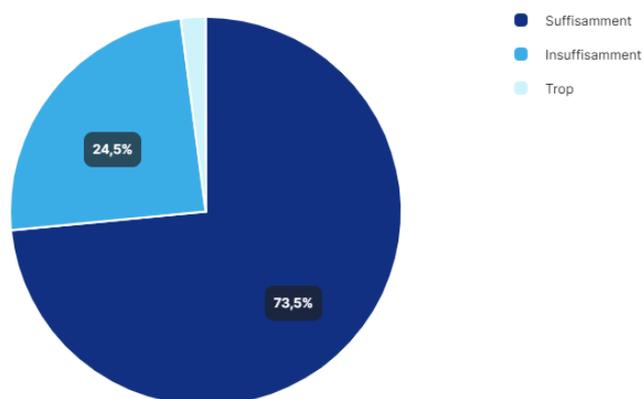
donc de créer du lien entre ces repères et donc entre ces personnages, et pas simplement de lister pour ensuite évaluer la connaissance de ceux-ci. La mission de l'enseignant est donc de construire une progressivité réfléchie qui permet de revoir régulièrement les repères étudiés précédemment et d'éviter à tout prix des reprises formelles, sans lien avec les contenus, ce qui est malheureusement souvent le cas dans les salles de classe.

11. Comment jugez-vous la place qu'accordent les programmes aux figures historiques ?



Si les positions des enseignants sont très diverses concernant la place de la figure historique dans les programmes, rares sont ceux qui argumentent ou justifient leurs positions. Il aurait donc été intéressant de demander une justification supplémentaire dans le questionnaire. Seuls les enseignants trouvant les I.O. trop chargés s'expliquent. En effet, selon eux, travailler sur toutes les périodes historiques en deux ans ne permet qu'un simple « balayage », ce qui est « frustrant » et entraîne un passage sous silence de certaines informations pour certains d'entre eux. Ils sont cependant conscients que l'histoire au cycle 3 reste une première approche de la discipline et qu'il est important de fixer quelques repères pour chaque période afin de donner une idée globale de notre histoire.

13. Selon vous, les programmes comptent-ils trop, suffisamment, ou insuffisamment de figures historiques ?



Cela signifie cependant que près de 30% d'entre eux les jugent peu pertinents. Quels sont alors les modifications que les enseignants aimeraient voir dans ces programmes ? Pour répondre à cette question, nous allons désormais nous pencher sur les changements qu'aimeraient voir les enseignants au niveau qualitatif, cette fois.

Ainsi, la majorité des enseignants répondants (22 sur 47) ne souhaite pas voir de changements dans les programmes, soit parce qu'ils n'ont pas d'idée, soit parce que les programmes actuels leur conviennent ou encore car ils ne se sentent pas légitimes d'exprimer leurs volontés de changements, par manque de connaissances sur le sujet.

Qu'en est-il de l'autre moitié des enseignants ? D'abord, 5 d'entre eux font le constat suivant : si les programmes guident les pratiques professionnelles, l'enseignant peut et doit prendre certaines libertés et s'en écarter. Cette liberté pédagogique doit donc permettre d'enseigner plus de figures historiques que celles mentionnées dans les programmes, à condition que celles-ci s'avèrent utiles et appropriées, mais aussi qu'elles parviennent à captiver et intéresser les élèves.

Mais il faut s'attarder sur un point que nous avons déjà évoqué avec les manuels et les programmes : la place des femmes. Sans surprise, ce sujet est le plus évoqué par les répondants : pour 11 d'entre eux, soit près d'un quart, la place que les Instructions Officielles accordent aux figures féminines est insuffisante. Pour une des enseignantes, celles-ci sont « invisibilisées ». Cependant, une d'entre elles souligne les efforts faits dans ce domaine, notamment avec les reines, même s'ils restent insuffisants. Certains noms de figures féminines sont mentionnés ; Jeanne d'Arc, Simone Veil ou encore Olympe de Gouges. On remarque donc la volonté de se détacher de l'image de la

« femme mère » mais aussi de la figure politique. Un autre enseignant aimerait d'ailleurs voir disparaître ces reines, vues comme un « cheveu sur la langue ». Pour lui, ces figures féminines ne doivent pas disparaître des programmes car elles sont des femmes, mais bien parce qu'elles ne sont pas forcément adaptées à l'enseignement de l'histoire en cycle 3. Cela rejoint donc la remarque que nous avons faite lors de l'analyse des manuels : il est compliqué de faire du lien entre les figures féminines et les autres figures mentionnées dans les programmes. Enfin, pour conclure sur ce sujet, il est regrettable que la majorité des enseignants étant pour une augmentation du nombre de femmes dans les programmes soit des femmes : un seul homme exprime cette volonté ...

Jusqu'à la fin du XXe siècle, les personnages féminins restent assez transparents. L'objectif, comme le soulignent Françoise et Claude Lelièvre dans une de leurs recherches, est de ne pas tenir ces femmes à « des rôles figés, stéréotypés, conventionnels sans tenir vraiment compte de la diversité des situations existant dans la réalité »²⁰. Il faut d'ailleurs souligner que les manuels scolaires du primaire ont mis du temps d'estomper les inégalités de traitement entre figures féminines et masculines

Selon Nicole Lucas, l'enseignement de la figure féminine se doit donc de suivre certains principes et ce quel que soit le niveau d'enseignement. D'abord, il ne faut pas tomber dans le féminisme et expliquer les différences entre des femmes mythiques et des femmes réelles, comme on le ferait avec des figures masculines. Il faut également présenter des personnages appartenant à des époques mais aussi à des territoires variés et donc plus simplement à des femmes héroïnes françaises de l'époque médiévale. Il est ainsi possible de varier le panel des figures étudiées à l'échelle locale, nationale et internationale. On peut également comparer les situations de femmes à la même époque, comme par exemple le rôle de la reine d'Angleterre et celui de la reine de France. Il est donc important de ne pas tomber dans le cliché. C'est aussi les approches et les points de vue sur ces femmes qu'il faut diversifier, mais toujours en les intégrant aux contextes économique, politique, culturel, ou encore militaire de leurs époques, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment. Il est également important de ne pas se cantonner à des destins héroïques mais aussi d'évoquer des femmes dans des groupes qui ne sont pas de simples spectatrices mais des actrices importantes. Enfin, éléments une nouvelle fois central dans l'étude de la figure féminine, les supports d'étude. Il faut comme toujours varier au maximum ces supports, tout en gardant des documents classiques mais en les revisitant. Cette tâche est d'autant plus compliquée que les femmes restent globalement moins présentes que les hommes dans les sources, mais elle est loin d'être impossible.

L'autre remarque majeure que nous avons faite lors de l'étude des Instructions officielles et des manuels était l'omniprésence de figures politiques. Ici, cela ne semble

²⁰ Lelièvre F. , Lelièvre C. (2001), *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris, Presses Universitaires de France.

pas déranger les enseignants puisqu'un seul d'entre eux trouve les figures « trop politiques ». Cela rejoint cependant la conception qu'a la majorité d'entre eux de la figure historique, puisque la grande majorité associe la figure historique à la figure politique comme nous l'avions remarqué au début de ce questionnaire.

La vision de certains enseignants est cependant opposée. Pour 4 d'entre eux, les programmes devraient s'élargir au reste du monde et présenter aux élèves des figures beaucoup moins ethno centrées : Gandhi, Mandela ou encore Martin Luther King sont cités. On remarque donc que ces figures viennent de trois continents différents, mais qu'en plus de cela elles sont des symboles de paix, à l'inverse de la grande majorité des figures présentes dans les programmes (qui intéressent cependant plus les élèves selon certains enseignants). Une réponse est cependant plus surprenante : un des enseignants souhaite le retour du roman national à l'école, et donc de présenter les grands héros français : il cite notamment Du Guesclin, Richelieu ou encore Clémenceau et de Gaule. Sa vision des programmes va donc à l'encontre des demandes actuelles puisque l'étude de ces figures dans le cadre du roman national va à l'encontre de la méthode historique actuelle prônant avant tout l'objectivité et la critique des sources.

Trois enseignants s'accordent également pour dire que ce n'est pas le nombre de figures qui compte, puisqu'ils manquent de temps pour toutes les enseigner de manière suffisante. Deux d'entre eux aimeraient notamment pouvoir créer plus de lien entre les différentes figures, voir ce qui les rapproche et les éloigne comme par exemple avec les différentes dynasties. C'est aussi le cas pour Napoléon, à qui un enseignant aimerait accorder plus de temps pour voir comment la mémoire de celui-ci a perduré.

A l'inverse, trois autres enseignants disent vouloir éviter au maximum les polémiques. Ainsi, 2 d'entre eux passent sous silence le personnage de Louis IX, jugé beaucoup trop religieux. Un autre prend appui sur l'actualité : selon lui, « à l'heure où l'on s'interroge sur les statues, il ne faut pas en créer de nouvelles ». Si ces décisions sont probablement prises par sécurité, elles mettent donc à l'écart une partie des programmes et donc une partie de l'histoire. L'enseignement de sujet faisant l'objet de questions socialement vives, notamment au niveau religieux, doit être appréhendé différemment puisque la religion doit être étudiée au niveau social et s'appuyer sur des faits et non des croyances. C'est d'ailleurs le travail sur des sources adaptées qui doit permettre aux élèves de dépasser les conflits. Si l'enseignement de questions sensibles est à risque, il ne doit pas être effacé.

En effet, la dernière difficulté est plutôt politique et c'est encore aujourd'hui une source de débats très importante : comment, aujourd'hui, enseigner des figures historiques dont les vies sont contradictoires avec les valeurs actuelles, et notamment celles des droits de l'Homme ? Doit-on continuer à enseigner des personnages guerriers et conquérants, ou encore des colonisateurs comme l'était Jules Ferry ? Est-il possible de choisir ce type de personnage et d'en même temps réussir à enseigner les grands

principes de notre société laïque et tolérante ? Pour répondre à ces questions, il faut d'abord bien voir que l'objectif n'est pas de revenir à une vision méthodique de la discipline historique dans laquelle les personnages sont présentés dans un but patriotique ou hagiographique. Il faut, bien au contraire, enseigner la complexité de ces individus dans leur époque et toujours en utilisant les dernières avancées de la recherche. Cette manière d'étudier les personnages historiques doit donc permettre de les débarrasser des clichés que les élèves ont en tête, tout en humanisant et en incarnant l'histoire et donc de susciter des émotions chez les élèves.

CONCLUSION GENERALE :

Quel bilan tirer de cette analyse ? Premier point, la figure historique s'affirme comme un élément incontournable dans l'enseignement de l'histoire en cycle 3. Si les programmes mentionnent un nombre raisonnable de noms de figures historiques (notamment sur l'année de CM1 avec un seul nom mentionné), les manuels scolaires n'hésitent pas à en citer de nombreux autres afin d'éclaircir ou d'approfondir certaines notions. Les réponses au questionnaire vont dans la même direction puisque aucun enseignant n'envisage d'étudier l'histoire sans travailler sur les figures historiques. Deuxième point notable, l'omniprésence de la figure politique ou militaire. En effet, les instructions Officielles ne mentionnent jamais l'histoire des masses et s'appuient uniquement sur des figures politiques. Les enseignants ne demandent pas non plus un changement à ce niveau-là. Cependant, les manuels font des efforts à ce niveau-là et prennent en compte les avancées de la recherche en s'appuyant sur des personnages civils notamment grâce à des témoignages. Autre point concernant la recherche actuelle : l'histoire des femmes. Les programmes souffrent d'une grande faiblesse aussi bien qualitative que quantitative dans les figures féminines choisies. On remarque une grande demande de changement dans ce domaine par les enseignants qui est prise en compte par certains manuels, mais pas tous. Quant à l'histoire mondiale et donc moins ethno centrée, elle est inexistante dans les programmes, fait l'objet d'une faible demande de la part des enseignants et est donc presque invisible dans les manuels. Dernier point, la figure s'affirme avant tout comme un élément d'appui de la méthodologie dans la science historique. Elle doit notamment permettre un travail sur les sources comme l'indiquent les programmes. Pour cela, il faut donc utiliser des sources d'époque comme le font la majorité des enseignants. Cependant, cet enseignement nécessite un choix bien réfléchi des sources et donc du manuel utilisé si c'est le cas, puisque tous ne se conforment pas à cette règle du document contemporain de la figure étudiée. Le travail avec ces personnages est indispensable et il a de nombreux intérêts pour l'élève, mais pose également de nombreux problèmes à l'enseignant pour que son enseignement soit fait avec le maximum d'efficacité. Son objectif majeur doit être de passer du particulier au général, et donc d'étudier un contexte à partir d'une figure spécifique. Le personnage est également un repère dans le temps et doit permettre d'étudier certains concepts plus complexes.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

- Corbin, A. (2011), *Les Héros de l'histoire de France expliqués à mon fils*, Paris, Editions du Seuil.
- Hommet, S. (2009), *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette Education.
- Le Goff, J. (1996), *Saint Louis*, Paris, Gallimard.
- De Cock, L. (2018), *Sur l'enseignement de l'Histoire. Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*, Paris, Libertalia

Articles de périodiques :

Les évolutions historiographiques du genre biographique :

- Avezou, L. (2001), « La biographie. Mise au point méthodologique et historiographique », *Hypothèses*, Paris, Editions de la Sorbonne, p. 13-24.
- Bennassar, B. (2014), « La biographie, un genre historique retrouvé ? », *Biographies et récits de vie*, Tunis, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p. 84-89.
- Citron, S. (1988), « De la fin des grands hommes ... », *EspaceTemps*, Paris, Association Espace Temps, p. 6-8.
- Demartini, A-E. (2007), « Le retour au genre biographique en histoire : quels renouvellements historiographiques ? », *Fictions biographiques. XIXe-XXIe siècles*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 77-89.
- Petitier, P. (1999), « L'histoire romantique, l'encyclopédie et le moi », *Romantisme*, Paris, Armand Colin, (n°104), p. 27-37.
- Piketty, G. (1999), « La biographie comme genre historique ? », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, Paris, Presses de Sciences Po, (n°63), p. 119-126.

La pédagogie de l'éveil :

- Best, F. (2006). « Croisement(s) du pédagogique et du politique : le cas des activités d'éveil ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39, 47-61.

La figure historique dans les manuels :

- Baldner, J-M. (2005), « La délicieuse achronie du document photographique. A la découverte de quelques manuels d'histoire », *Manuels scolaires, regards croisés*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie.

- Faure, C. (2018), « L'image de Clovis et des Mérovingiens dans les manuels scolaires de la fin du XIXe siècle à nos jours : Reflet de l'évolution historiographique et des pratiques pédagogiques », *Diversité Recherches et terrains*, Université de Limoges, (n°10).
- Le Marreck, Y. (2005), « L'analyse du contenu des manuels d'histoire. De la critique idéologique à l'exigence épistémologique », *Manuels scolaires, regards croisés*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie.
- Lucas, N. (2005), « Les femmes dans les ouvrages scolaires d'histoire du second degré. Histoire recherche, histoire à enseigner, décalages et dissymétries », *Manuels scolaires, regards croisés*, Canopé - CRDP de la Basse-Normandie.

L'histoire des femmes :

- ¹ Lelièvre F. , Lelièvre C. (2001), *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris, Presses Universitaires de France.

Ressources issues de l'internet :

- Le Goff, J. (1999), « Les « retours » dans l'historiographie française actuelle », *Réflexions Historiographiques*, Paris, 1999, Repéré à : <https://journals.openedition.org/ccrh/2322>
- Sumpf, A. « L'Histoire de France de Lavisser », *Histoire par l'image* repéré à : <http://histoire-image.org/fr/etudes/histoire-france-lavisser>

Actes de congrès, de colloques, de journées d'études :

- Hagnerelle, M. (dir.), (2002), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole - Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13, 14 décembre 2002*, Canopé - CRDP de Versailles.

Textes officiels, les lois et les décrets :

- Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 2 aout 1882*
- Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 20 juin 1923*
- Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 23 mars 1938*
- Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 18 Juillet 1980*
- Ministère de l'Education Nationale, *Instructions officielles du 30 Juillet 2020*

ANNEXES :

Annexe 1 : Extrait des Instructions officielles du 2 Aout 1882 :

(...) 4° Histoire

Cours élémentaire:

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

Exemple de répartition trimestrielle :

1er trimestre : de 1328 à 1610

2e trimestre : de 1610 à 1789

3e trimestre : de 1789 à nos jours

4e trimestre : révision Cours supérieur

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

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

Annexe 2 : Extrait des Instructions officielles du 20 Juin 1923 :

"Cours élémentaire: 7 à 9 ans:

(...) V. - HISTOIRE:

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

Cours moyen: 9 à 11 ans :

(...)V. - HISTOIRE:

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

Cours supérieur: 11 à 13 ans:

(...) V. - HISTOIRE:

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

Annexe 3 : Extrait des Instructions officielles du 18 Juillet 1980 :

"(...)Histoire-géographie

Objectifs:

Les objectifs généraux des activités d'éveil en histoire-géographie visent à permettre à l'élève :

- de mieux se situer dans l'espace et dans le temps ;
- d'ordonner la masse des informations dont il dispose et dont il disposera, et de développer son esprit critique à leur égard ;
- de mieux comprendre la société dans laquelle il vit et la place qu'elle occupe dans le monde et dans l'histoire. (...)

3.2.1. - En histoire.

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

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

3.2.1.2. - Une s'agit pas d'entrer dans la connaissance détaillée de chacune de ces grandes périodes, étudiée en elle-même, mais de les situer sur la trame chronologique progressivement charpentée par des faits et des dates, et de les mettre en relation. Chacune des grandes périodes sera caractérisée par les quelques faits dominants, dates,

événements, personnages, dont l'importance est reconnue dans le tissu de l'histoire nationale. On s'attachera aux aspects de la vie en société et de la civilisation.

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

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

Annexe 4 : tableau utilisé lors de l'analyse des manuels :

Informations du manuel :							
Figures mentionnées	Types de sources utilisées pour travailler sur le personnage (entre parenthèse si la source est de la même époque que la figure évoquée)						
	Textes	Document iconographique	Photos	Statue	Bande dessinée	Affiche	Pièce de monnaie
Figure fictive							
Figure politique ou militaire							
Figure artistique							
Figure religieuse							
Figure appartenant à « la masse »							
Autres							
Figures citées par les programmes							
Figures non citées par les programmes							
Intégration des femmes dans le manuel							

Annexe 5 : Questionnaire distribué aux enseignants :

Concernant l'enseignant :

- Etes- vous un homme ou une femme ? Quel âge avez-vous ?

Homme

Femme

Age :

- Quelles études supérieures avez-vous suivies ?
- Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?

Concernant la notion de figure historique et son enseignement :

- Selon vous, peut-on enseigner l'histoire sans enseigner les figures historiques ?

Oui

Non

Neutre

- Quelles sources choisissez-vous lors de l'étude d'un personnage historique ?

Sources d'époque

Images

Textes

Autres :

- Quelle place accordez-vous à la figure historique dans votre enseignement ?

Absente

Peu présente

Présente

Très présente

- Comment mettez-vous en œuvre cet enseignement ? (décrivez rapidement la place d'un personnage dans une séquence)
- Quels sont les résultats des élèves ? Que retiennent-ils ? Sont-ils intéressés ?

Concernant les programmes :

- Comment jugez-vous les programmes concernant les figures historiques ?

Très peu pertinents

Peu pertinents

Pertinents

Très pertinents

- Quels changements aimeraient-ils voir dans les programmes d'histoire en cycle 3 ?

- Selon vous, les programmes comptent-ils trop, suffisamment, ou insuffisamment de figures historiques ?

Trop

Suffisamment

Insuffisamment

- Quelles figures aimeriez-vous voir dans les programmes ? voir disparaître des programmes ? pourquoi ?