

Master MEEF 1^{er} degré

"Parcours : Enseignement polyvalent"

La mutation du « roman national » au « récit vrai » : l'exemple de Napoléon Bonaparte

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

**soutenu par
GOERINGER Mylène et WEINMANN Coralie
le 16 juin 2022**

Commission de jury composée par :
SCHNEIDER Etienne, directeur de mémoire
MANIERE Laurent, membre du jury

Nous adressons nos sincères remerciements à toutes les personnes qui nous ont aidées dans la réflexion de ce mémoire.

Nous tenons sincèrement à remercier notre directeur de mémoire, Monsieur Schneider, pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de ce travail qui nous ont permis de mener à bien ce mémoire.

Nous remercions également Monsieur Manière d'avoir accepté d'évaluer notre travail comme membre du jury de la soutenance.

Nous sommes reconnaissantes envers toutes les personnes ayant participé à la relecture et à la correction de notre mémoire.

A ces remerciements s'ajoute une pensée toute particulière pour nos familles et nos amis qui nous ont soutenus dans l'élaboration de ce travail.

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 3

Introduction p. 5

1. La mutation de l'enseignement de l'histoire p.8

1.1. Du « roman national » ... p.8

1.1.1 L'origine du « roman national » p.8

1.1.2 L'évolution de son contenu et de sa diffusion p.10

1.1.3 Les débats actuels sur le « roman national » p.12

1.2. ... au « récit vrai » p.15

1.2.1 L'origine : la mutation du « roman national » p.15

1.2.2 L'évolution de son contenu et de sa diffusion p.18

1.2.3 Les finalités du « récit vrai » p.21

1.3 L'exemple de Napoléon Bonaparte p.23

1.3.1 Le personnage de Napoléon Bonaparte p.24

1.3.2 L'historiographie de Napoléon Bonaparte du XIXème siècle à aujourd'hui p.25

2. La place de la figure de Napoléon Bonaparte à l'école primaire p.29

2.1. L'évolution de Napoléon Bonaparte dans les programmes p.30

2.1.1 Période de 1867 à 1960 : Les programmes sous l'influence du « roman national » p.30

2.1.2 Période de 1960 à 2000 : Un enseignement qui tend vers le « récit vrai » p.35

2.1.3 Période des années 2000 à nos jours : Un enseignement qui se concrétise p.40

2.1.4 Conclusion p.43

2.2. L'évolution de Napoléon Bonaparte dans les manuels d'histoire p.44

2.2.1 Les premiers manuels : des manuels orientés, empreints des idées du « roman national » p.45

2.2.2 Les manuels des après-guerres : un enseignement qui aspire à dépasser ce « roman national » mais qui persiste dans les manuels p.47

2.2.3 Les manuels après le tournant de 1980 : vers le « récit vrai » p.49

2.2.4 Conclusion p.51

3. Une proposition de séquence d'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte
p.52

3.1 Contextualisation de la séquence p.52

3.2 Séance 1 : Napoléon Bonaparte, du général de la Révolution au Premier consul p.53

3.3 Séance 2 : Napoléon Ier, Premier empereur des Français p.59

3.4 Séance 3 : Napoléon Ier à la conquête de l'Europe p.66

3.5 Séance 4 : L'héritage napoléonien p.70

Conclusion p.76

Bibliographie p.78

Annexes p.94

4^{ème} de couverture p.116

« Cet homme, dont j'admire le génie et dont j'abhorre le despotisme. »¹, célèbre citation d'un grand nom de la littérature française, François-René de Chateaubriand, qui illustre habilement l'une des figures les plus controversées que l'histoire de France ait connue, celle de Napoléon Bonaparte. Alors qu'en 2021 a eu lieu le bicentenaire de sa mort, l'Empereur d'origine corse continue de faire l'objet des plus vifs débats en maintenant son caractère clivant. Si le choix de commémorer ou non le bicentenaire de la mort d'un des dirigeants les plus célèbres de France a été des plus délicats, qu'en est-il alors de son enseignement à l'école ? Quelle est la place accordée à une figure si controversée dans les programmes d'histoire ? Comment et à travers quels événements est-elle enseignée ? Son enseignement se restreint-il à des faits tangibles et établis ou bien est-il orienté ? Autant de questions pertinentes, que nous, étudiantes se destinant à enseigner à l'école primaire – et par-là, vouées à enseigner l'histoire –, sommes légitimes de se poser. Dans cette volonté d'apporter des éclairages à ces questions, nous ne pouvons nous limiter à un simple état des faits de la place de ce personnage historique et de son enseignement dans les classes d'aujourd'hui. Il est alors essentiel qu'une véritable analyse soit menée nécessitant d'établir l'évolution explicite de l'enseignement de Napoléon Bonaparte à l'école primaire. Celle-ci résulte de l'évolution-même de l'enseignement de l'histoire qui fut marquée par une profonde mutation entre deux orientations distinctes : la première que l'on choisira de qualifier par l'expression « roman national » et la seconde par l'expression « récit vrai ».

Le « roman national » est un récit patriotique d'événements et de personnages de l'Histoire de France au sein des programmes de l'école de la République depuis 1882. Il est le récit d'une France mythifiée, romancée et arrangée, accompagné par des figures historiques choisies – pour certaines héroïcisées – qui sera enseigné pendant plus d'un siècle à tous les écoliers français. Laurence de Cock nous apporte quelques précisions sur son contenu : « Au moment où se décide, à la fin du XIX^{ème} siècle, la fixation de l'histoire comme discipline scolaire, toute la matrice à enseigner est prête : on partira des Gaulois, on montrera une avancée progressive vers le meilleur grâce au génie français, on y datera la France comme nation depuis le Moyen Âge et son incarnation dans la geste de Jeanne d'Arc, la Révolution sera l'heureux dénouement d'une monarchie devenue défailante, dépensière et injuste, et on jalonnera l'épopée de cette France bientôt impériale de grandes victoires ou défaites héroïques (Alésia) menées par des héros incarnant à eux seuls toutes les raisons de nourrir la fierté nationale. »². Fruit d'une écriture plurielle rassemblant de nombreux historiens qui voueront un véritable amour pour la France, ce « roman national » sera largement diffusé en

¹ de Chateaubriand, F. R. (2001, publication originale 1848). *Mémoires d'Outre-Tombe*. (Vol. 1). Livre de Poche, p.16

² de Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIX^e siècle à nos jours*. Libertalia, p.30-31

France au travers des manuels *Petit Lavis* rédigés par l'historien Ernest Lavis. L'inscription suivante qui ornait l'un de ces fameux ouvrages en illustre ainsi cet état d'esprit partagé : « Enfant, tu vois sur la couverture de ce livre les fleurs et les fruits de la France. Dans ce livre, tu apprendras l'Histoire de France. Tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle et parce que l'histoire l'a faite grande. »³. Le « roman national » se fonde alors tout au long du XIX^{ème} siècle dans un contexte où prédominaient un sentiment nationaliste revanchard, exacerbé par l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine par l'Empire allemand en 1871, ainsi que la volonté du gouvernement de l'époque de légitimer et d'asseoir cette jeune III^e République contre les risques d'une restauration monarchique. En ce sens, il est empreint de finalités idéologiques et politiques assumées et se veut centralisateur afin d'unifier les Français autour d'une histoire commune : celle de la patrie et de la nation, et par-là, constitue un véritable vecteur identitaire.

Alors que la France sort victorieuse de la Première Guerre mondiale, récupérant notamment l'Alsace et la Lorraine, sa République est désormais ancrée et solide et son peuple uni. Dans ce contexte, le chauvinisme du « roman national » fait débat et ne répond plus aux nouvelles attentes et idées de la société qui aspire à un récit historique plus exact. La nécessité de faire évoluer l'enseignement de l'histoire s'impose et le « récit vrai » apparaît alors comme une réponse. Le terme de « récit vrai » a été utilisé par Stanislas Hommet et Rémy Janneau en 2009 pour qualifier le récit d'une histoire à la recherche de la vérité et qui induit nécessairement, comme nous le confirme Robert Martineau, son élaboration par l'usage d'une démarche historique : « Sans prétendre à la vérité absolue, la démarche historique est recherche de vérité. C'est qu'en réalité le produit historien est constitué d'un ensemble de propositions se voulant fondées à propos du passé parce qu'élaborées selon les règles de la discipline historique. Se basant sur des traces, des documents, l'histoire est représentation du passé à la mesure de ceux-ci et de l'historien qui la construit. »⁴. En effet, la construction du « récit vrai » impose alors l'analyse rigoureuse des traces du passé. Un récit à la recherche de la vérité ne peut alors faire l'économie d'une prise en compte de la pluralité de points de vue et de celle du contexte qui sous-tend l'événement. Charles Heimberg, Sosthène Meboma et Alexia Panagiotounakos (2020) soulignent d'ailleurs que l'histoire n'est désormais plus partisane : « Cet enjeu de vérité vise en premier lieu à ce que l'histoire qui se diffuse et s'apprend ne soit pas uniquement celle des vainqueurs, mais qu'elle intègre dans ses questionnements et ses narrations toutes les catégories sociales et culturelles, victimes, bourreaux et témoins, dominées et élites, pour que cette histoire soit celle de toutes et tous en

³ Lavis, E. (1923). *Histoire de France. Cours Moyen*. (21^e éd.). Colin Armand.

⁴ Martineau, R. (2010). *Les fondements épistémologiques. Dans Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec, p. 27-36

prenant en compte la complexité des facteurs explicatifs de l'intelligibilité du passé et du présent. »⁵. Par ailleurs, dans l'objectif d'adopter une démarche historique, Alain Muller, Valérie Opériol et Bruno Védrines (2020) ajoutent certaines précisions importantes sur la prise en compte du contexte des faits historiques : « la vérité en histoire est fondée non seulement sur la recherche des conditions objectives ou des causes matérielles, mais également sur la compréhension des intentions des actions humaines (Lautier, 1997, p. 7), de leurs cadres de référence, normes et valeurs (Castelli Gattinara, 2010, p.937). »⁶. Parallèlement, l'élaboration progressive de ce « récit vrai » a également modifié les manuels. On retrouve alors, dans ces derniers, une liste de personnages à étudier en les situant dans un contexte précis, politique ou non. Les héros y sont ainsi démythifiés et certains événements de leur histoire, précédemment occultés, sont révélés et étudiés. Ce « récit vrai » émane donc d'un contexte sociétal et politique nouveau. Le « récit vrai » permet ainsi d'enseigner l'histoire en y intégrant l'enjeu fondamental de la vérité et du discernement, tout en éveillant à l'esprit critique.

C'est au travers de l'étude approfondie de cette mutation que l'on pourra véritablement répondre à ces interrogations et ainsi en déduire un enseignement factuel – tendant à l'exactitude et prenant en compte le contexte de leur élaboration et la pluralité des points de vue – pour atteindre, en ce sens, un enseignement pertinent. Voilà ainsi tout l'enjeu de notre mémoire de recherche que de répondre à la problématique suivante :

Comment la mutation du « roman national » au « récit vrai » nous permet-elle de construire un enseignement pertinent de la figure de Napoléon Bonaparte ?

Afin d'apporter une réponse à cette problématique et dans une démarche de recherche-action, nos réflexions et nos recherches s'articuleront en trois parties distinctes mais complémentaires. La première partie sera consacrée à expliciter cette mutation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire pour ensuite prendre pour exemple l'historiographie de la figure de Napoléon Bonaparte. La deuxième partie consistera en une étude de l'évolution de l'enseignement de ce personnage historique par l'analyse des outils et des pratiques scolaires. Et c'est alors, à la lumière de ces recherches, que l'on pourra, dans une troisième partie, accéder à la finalité de notre mémoire, celle de proposer une séquence d'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte qui soit fidèle au travail des historiens, empreint de discernement et d'impartialité.

⁵ Heimberg, C., Meboma, S. et Panagiotounakos, A. (2020). *Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ?* Raisons éducatives, N°24(1), 75-97. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0075>

⁶ Muller, A., Opériol, V. et Védrines, B. (2020). *Le rapport à la vérité dans l'enseignement. Deux cas spécifiques : histoire et littérature.* Raisons éducatives, N°24(1), 127-148. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0127>

1. La mutation de l'enseignement de l'histoire

1.1 Du « roman national » ...

1.1.1 L'origine du « roman national »

- **L'expression « roman national »**

Si l'expression « roman national » est apparue pour la première fois sous le Second Empire avec les « romans nationaux » des deux écrivains français qui partagent le pseudonyme d'Erckmann-Chatrian et qui sera ensuite reprise par plusieurs auteurs pour désigner « un genre littéraire [initié par Walter Scott], particulièrement en vogue entre 1871 et 1914 »⁷ (Gaussen, 2020), ce n'est que récemment, dans les années 1980-1990, que les diverses acceptions de cette expression – plus ou moins idéologiques – ont évolué progressivement vers le sens que l'on entend aujourd'hui pour qualifier une réalité ancienne – teintée d'une dimension péjorative –, à savoir, « le récit patriotique qui a été développé en France dès le milieu du XIXe siècle et plus fermement encore à la fin du XIXe siècle par les historiens français (Michelet, Lavis, etc.) et par l'Ecole républicaine. »⁸. Ainsi, ce n'est qu'en 1979 qu'Alain Decaux, dans *Le Figaro Magazine*, emploie la première occurrence de cette expression « dans un contexte de polémiques sur l'enseignement de l'histoire »⁹. Plus tard, en 1992, Pierre Nora – en se référant à l'ouvrage *Voyage au centre du malaise français. L'antiracisme et le roman national* (1993) du sociologue et essayiste Paul Yonnet, qui utilise les termes « dans le sens d'histoire de la « race » française »¹⁰ – reprend l'expression dans la conclusion intitulée *L'ère de la commémoration* de son ouvrage *Lieux de mémoire* (1997) (Citron, 2018 ; De Cock, L., Picard, E., & Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire, 2009 ; Gaussen, 2020 et Riché, 2017) en y exposant l'idée d'une mutation « du roman national rose en roman noir » et en la rapprochant à « la poussée « droits-de-l'homme » »¹¹. Il y fixe ainsi véritablement sa définition actuelle, qu'il réutilisera ensuite dans d'autres de ses productions. Alors popularisée par Pierre Nora, l'expression s'est véritablement imposée dans les années 2000 pour répondre à un besoin grandissant de qualifier ce qui fait débat, « un débat qui n'a fait que s'amplifier de 1995 à aujourd'hui. »¹². Selon Jean-Charles Geslot (2020), l'expression « roman national » n'est alors employée,

⁷ Gaussen, D. (2020). *Qui a écrit le roman national : De Lorant Deutsch à Patrick Boucheron. L'histoire de France dans tous ses états*. Editions Gaussen, p.15

⁸ Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école. Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Retz, p.25

⁹ du Monde, L. M. (2017, 14 novembre). *Education : Il ne faut pas confondre « récit national » et « roman national »*. Le Monde.fr. Consulté le 28 février 2022, à l'adresse https://www.lemonde.fr/le-monde/article/2017/11/14/education-il-ne-faut-pas-confondre-recit-national-et-roman-national_5996930_4586753.html

¹⁰ Nique, C. (2021). La difficile question du roman national : « du dogmatisme au discernement ». Séminaire interne « Dogmatisme et discernement ». *Bulletin de l'académie des Sciences et Lettres de Montpellier*, 52, p.2 https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/NIQUE-2021.pdf

¹¹ Nora, P. (1997). *L'ère de la commémoration*. Dans Nora P. *Les Lieux de mémoire III. Les France* (p. 4687-4719). Gallimard, p.4711-4712

¹² Nique, C., *op. cit.*

après la Seconde Guerre mondiale, que pour faire le constat de sa « mort clinique »¹³. Progressivement, l'expression s'est alors véritablement installée dans le langage courant et dans les nombreux débats de ce XXI^{ème} siècle, notamment lorsque l'on se questionne sur l'enseignement de l'histoire actuel et à venir mais également au sein des débats sur l'identité et l'appartenance française.

- **Le concept « roman national »**

Selon David Gaussen (2021), les prémices du « roman national » débutent dès le XV^{ème} siècle, lorsque « les rois de France prennent l'habitude d'appointer des historiographes qui s'acquittent diversement de leur tâche. », en distinguant les « historiographes du roi » qui « ont pour mission de faire l'éloge des actions du monarque régnant », des « historiographes de France » qui, eux, « doivent faire le récit de l'histoire du pays ou plutôt de ses rois et de leurs dynasties (ou races) »¹⁴. Pendant plusieurs siècles perdurera alors ce que David Gaussen (2021) qualifie de « roman monarchique »¹⁵. Ainsi, ce n'est que bien plus tard, dans les années 1830, que « l'histoire devient véritablement « nationale » »¹⁶ et que l'élaboration du « roman national » – dans l'acception qui nous importe aujourd'hui – trouve son origine (R. Augustin, 2021). C'est avec la Révolution de 1789 que s'impose alors la nécessité d'affirmer et d'asseoir la jeune République et, en ce sens, de « développer le sentiment d'appartenance à [la] nation »¹⁷ en ayant la volonté, par son enseignement, de donner une histoire commune à cette nation, le tout, dans une visée assimilatrice car, selon Stanislas Hommet et Rémy Janneau (2009) : « « Si la nation est une communauté de destin », elle est aussi « un plébiscite de tous les jours ». Sa cohésion est donc tributaire de la conscience que les Français acquièrent du passé commun. »¹⁸.

La même année, dans *Qu'est-ce que le Tiers-Etat ?*, Emmanuel-Joseph Sieyès pose alors les bases de ce « roman national » en faisant des Gaulois (et non plus Clovis ; Gaussen, 2020) les ancêtres des Français et en donnant ainsi « à la nation une origine »¹⁹, thèse qui sera confirmée plus tard, en 1828, par Amédée Thierry (Nique, 2021). Dès lors l'origine établie à ce « roman national », les étapes seront progressivement développées au XIX^{ème} siècle, siècle que Christian Nique (2021) qualifie de « l'époque de « l'éveil des nations » » dans

¹³ Geslot, J. C. (2020, 20 février). *L'histoire face au roman national*, *Histoire et culture au XIX^e siècle*. Consulté le 28 janvier 2022, à l'adresse <https://hisculture19.hypotheses.org/1447>

¹⁴ Gaussen, D. (2021, 4 février). *2000 ans que ça dure Le roman national : plus que jamais nécessaire*. Horodote.net Le média de l'histoire. Consulté le 29 janvier 2022, à l'adresse https://www.herodote.net/Le_roman_national_plus_que_jamais_necessaire-synthese-2796-5.php

¹⁵ *Ibidem*

¹⁶ R., A. (2021, 28 juin). *L'histoire au travers du roman national en France*. diOptera. Consulté le 29 janvier 2022, à l'adresse <https://dioptera.fr/archives/2021/06/28/lhistoire-au-travers-du-roman-national-en-france/>

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ Hommet, S. et Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*. Hachette Education, p.11

¹⁹ Nique, C., *op. cit.*, p.3

laquelle les peuples ont « alors éprouvé la nécessité d'affirmer leur identité, donc de se raconter une origine et une évolution, de se donner un passé. »²⁰, sentiment partagé par toutes les nations selon les historiens Pascal Ory (Nique, 2021) et Benoît Falaize (2020). Son contenu – qui, selon Suzanne Citron (2019), est destiné « à exalter la mémoire des rois des Francs »²¹ et qui fait de la nation « l'être historique par excellence, autour duquel s'organisa le passé intégral. »²² – sera alors progressivement enrichi, tout au long de ce siècle, par « les historiens libéraux, romantiques puis républicains »²³, par les grands noms tels qu'Augustin Thierry, Aman-Alexis Monteil, Ernest Renan, François Guizot, Ernest Lavisse et surtout Jules Michelet que Suzanne Citron (2019) qualifie de « grand inspirateur de la « légende républicaine » »²⁴ qui « professe une religion de la France »²⁵. Ce contenu sera, d'ailleurs, confirmé par une grande partie des historiens du XIXème siècle de l'école méthodique (Gaussen, 2020). Selon Laurence De Cock (2018), « C'est [alors] en 1867 que se formalise la trame qui demeure quasi inchangée jusqu'aux années 1960 »²⁶.

1.1.2 L'évolution de son contenu et de sa diffusion

Le « roman national », bien qu'installé pendant plusieurs siècles, a subi progressivement des évolutions, qui restent toutefois légères (Gaussen, 2021). C'est en 1867, sous le Second Empire que Victor Duruy – alors Ministre de l'Instruction publique sous Napoléon III – a fortement initié la diffusion de ce « roman national » en rendant l'histoire et la géographie obligatoire à l'école primaire (Gaussen, 2020 et De Cock, 2018) afin de répondre à une double finalité : l'une était « morale » en donnant « en exemple des personnages majeurs représentatifs de l'universel français, incarner des valeurs et des idéaux de la France et, à partir de 1881, de la République. » et l'autre visait « à promouvoir un modèle de socialisation » dans lequel l'histoire était « investie d'une mission identitaire »²⁷. Ces deux finalités sont réunies dans une troisième – qui traverse les époques et les modifications des sociétés et des programmes « des années Duruy à nos jours »²⁸ - celle de former le citoyen (De Cock, 2018 et Falaize, 2015). Le « roman national » va alors s'instituer tout au long de la IIIe République (R. Augustin, 2021 et De Cock, 2018) et être enseigné dans les écoles primaires de France, influençant programmes et manuels jusque dans les années 1970. C'est au travers de celui que Pierre Nora (1984) qualifie d'« instituteur national », Ernest Lavisse, que le « roman national » s'institutionnalisera, se diffusera et trouvera sa légitimité, ce qui

²⁰ Nique, C., *op. cit.*, p.3

²¹ Citron, S. et de Cock, L. (2019). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Les Éditions de l'Atelier - Les Éditions Ouvrières, p.115

²² *Ibidem*, p.8

²³ *Ibidem*, p.16

²⁴ *Ibidem*, p.15

²⁵ *Ibidem*, p.183

²⁶ De Cock, L., *op. cit.*, p.33

²⁷ Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.22

²⁸ *Ibidem*, p.24

selon, Jean-Charles Geslot (2020) fera d'Ernest Lavissee « son plus habile narrateur et son plus efficace promoteur »²⁹ et selon Christian Nique (2021), le créateur de « la matrice du roman national scolaire »³⁰. Ayant, d'après un de ses élèves, pour finalité de « rénover les études historiques pour en faire un puissant moyen d'éducation nationale. »³¹, les *Petit Lavissee* domineront l'enseignement de l'histoire dans toutes les écoles primaires de France dès 1884 – conformément aux programmes de 1882 – jusque dans les années 1950 en s'écoulant à des millions d'exemplaires (Citron, 2019 et Nique, 2021). Ce succès sans précédent est dû notamment à son caractère profondément novateur et original autant dans son contenu – notamment lorsqu'il va à contre-sens des autres manuels en faisant primer les jugements moraux aux jugements historiques (Nora, 1984), comme lorsqu'il réprovoque âprement Louis XV par ces propos : « Il a été le plus mauvais roi de toute notre histoire. Ce n'est pas assez de détester sa mémoire, il faut l'exécuter ! »³² ; ou en appuyant « le culte de la patrie sur celui de la liberté »³³ - que dans la forme, qui par une mise en forme originale et notamment par l'utilisation de « près de cent gravures minutieusement choisies, [...] constitue un net progrès pédagogique. »³⁴. Dans un contexte de légitimation et d'affirmation de la République et de la nation (Hommet et Jeanneau, 2009), les manuels *Petit Lavissee* nourrissent « le sentiment national »³⁵ et apportent une véritable réponse aux enjeux de l'époque comme l'exprime Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire : « Le voilà le petit livre d'histoire vraiment national et vraiment libéral que nous demandions pour être un instrument d'éducation, voire même d'éducation morale »³⁶. La finalité première de Lavissee est alors de faire aimer la France et d'inculquer « l'amour de la patrie une et indivisible et la foi en la supériorité de la France »³⁷ aux futures générations, à travers un récit patriotique, nationaliste, voire chauvin, illustré par des personnages « héroïcisés » qui donnent « à voir un modèle (ou des contre-modèles) aux enfants de France »³⁸ et des événements plus ou moins proches du mythe qui participent ainsi à la grandeur de la France tout en occultant certains éléments des réalités passées, le tout dans un « manichéisme simpliste »³⁹ (Citron, 2018 et Falaize, 2015). Chaque chapitre est alors ponctué par un court résumé destiné à être appris par cœur par les élèves de France, se diffusant ainsi de génération en génération (Nique, 2021). Au travers de ses nombreuses rééditions, les *Petit Lavissee* influenceront fortement l'évolution de ce « roman

²⁹ Geslot, J. C., *op. cit.*

³⁰ Nique, C., *op. cit.*, p.5

³¹ Nora, P. (1984). Lavissee, instituteur national. Le « Petit Lavissee », évangile de la République. Dans Nora P. *Les Lieux de mémoire I. La République* (p. 247-289). Gallimard, p.247

³² Paoli, P. F. (2020, 7 avril). *Louis XV, un roi réhabilité*. Le Figaro. Consulté le 20 février 2022, à l'adresse <https://www.lefigaro.fr/histoire/louis-xv-un-roi-rehabilite-20200407>

³³ Nora, P. (1984), *op. cit.*, p.285

³⁴ *Ibidem*, p.266

³⁵ Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.33

³⁶ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.35

³⁷ *Ibidem*, p.19

³⁸ Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.22

³⁹ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.81

national » dans le sens où ils constituent, selon Suzanne Citron (2019) « une création continue et un remaniement perpétuel »⁴⁰ avec notamment l'évolution du « jugement de Lavissee sur la révolution [...] vers une identification progressive de la patrie et de la République. » ou lorsque « les manuels des années 1960 » tendaient vers une « effusion patriotique [...] plus retenue. »⁴¹.

Par ailleurs, si le « roman national » constitue, selon Benoit Falaize (2015) « une histoire sacrée de la France et de la patrie » qui s'est substituée à « l'histoire sainte »⁴², la religion évoluait toutefois pendant longtemps en parallèle de ce « roman national ». L'histoire sainte coexistait ainsi avec le « roman national » jusqu'aux lois Ferry de 1882 (De Cock, 2018) et il y avait, selon Christian Nique (2021), « au début du XXème siècle, deux histoires concurrentes, que l'on peut appeler le roman national républicain et le roman national catholique »⁴³, en fonction de la manière dont les personnes prenaient position par rapport à la Révolution (Nique, 2021).

En outre, jusqu'à la fin du XIXème siècle, même quand « l'histoire se proclame scientifique, quand les historiens universitaires se réclament du positivisme, de l'objectivité la plus rigoureuse », le « roman national » perdure, comme le souligne Suzanne Citron (2018) : « Sous couvert de la science, les historiens de l'école méthodique ont donc produit une histoire au service de la République officielle sans être en mesure d'en distancier la dimension idéologique. »⁴⁴. En ce sens, après la période de « l'éveil », dans les années 1980, un grand nombre de manuels a vu le jour, entraînant de légères modifications de la transmission du « roman national » : « La sacralisation d'antan s'est inversée en sécheresse distante, en laconisme sans âme » mais « sans que pour autant émerge une vision différente du passé. »⁴⁵. L'enseignement du « roman national » persistera jusque dans les années 1945 et son influence est encore présente aujourd'hui comme le souligne Suzanne Citron (2018) : « historiens comme grand public, nous restons, aujourd'hui encore, plus ou moins tributaires. »⁴⁶ et est encore au cœur de nombreux débats.

1.1.3 Les débats actuels sur le « roman national »

Le « roman national », par son contenu et par ce qu'il représente, a fait – et fait encore très récemment – l'objet de nombreux débats. Selon Christian Nique (2021), « C'est curieusement au moment où les professionnels de l'histoire ont définitivement rangé l'histoire scolaire traditionnelle que l'opinion s'y intéresse et qu'apparaît sur ce sujet une sorte de débat

⁴⁰ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.256

⁴¹ *Ibidem*, p.54

⁴² Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.23

⁴³ Nique, C., *op. cit.*, p.4

⁴⁴ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.183

⁴⁵ *Ibidem*, p.97

⁴⁶ *Ibidem*, p.35

public confus. »⁴⁷. Le retour de ce débat est alors initié en 2009 par l'écrivain et essayiste Dimitri Casali lançant « une pétition contre les nouveaux programmes »⁴⁸ d'histoire. Selon lui, les nouveaux programmes font l'impasse inconcevable de certains grands personnages qui ont pourtant participé à la grandeur de la France. Les médias prendront alors part et attiseront – parfois vigoureusement – ce débat autour du « roman national ». De son engagement contre cette réforme, Dimitri Casali en retirera trois ouvrages dont son deuxième, en 2013, est « une réédition augmentée du « Petit Lavisse » » et son troisième, l'année suivante, est une « Histoire de France » dans laquelle il en vient jusqu'à dénoncer « la déliquescence de l'enseignement de l'histoire » et le « grand escamotage qu'elle connaît depuis trente ans »⁴⁹, animant alors davantage les débats dans les différents médias (Nique, 2021). De tels ouvrages ont eu un véritable succès qui, selon Nada Chaar (2016), s'expliquerait notamment par le contexte actuel où la parole scolaire perd sa place centrale. Bien que la grande majorité des historiens réfutent et dénoncent l'idée d'un retour de ce « roman national » – dont le plus engagé est Nicolas Offenstadt, notamment dans son article intitulé *A bas le roman national !* (2009) et dans son livre *L'histoire bling-bling. Le retour du roman national* (2009) (Toulmonde, 2011) –, récemment, une « clique hétéroclite d'écrivains vulgarisateurs, d'hommes de radio ou de télévision »⁵⁰ tente de le réinstaurer. C'est le cas notamment de Lorant Deutsch en 2009, dans son livre *Métronome : l'histoire de France au rythme du métro parisien*, qui remet le « roman national » au centre des débats en suscitant de nombreuses réactions, « le célèbre comédien étant alors accusé par de nombreux professionnels de la science historique d'être le principal agent d'une résurgence du roman national à visée patriotique. »⁵¹, entraînant – comme réponse – de nombreuses critiques et la parution en 2017 du livre pamphlétaire *L'Histoire mondiale de la France* dirigé par Patrick Boucheron. L'ouvrage prend ainsi position – en pleine campagne présidentielle – dans le débat identitaire sur la manière d'écrire l'histoire en proposant une histoire de France qui se veut en rupture avec le « roman national », ouverte sur le monde, intégrant à l'histoire de France les autres pays faisant ainsi front aux conservateurs, le tout dans une chronologie tout autant originale que discutable. En ce sens, il suscitera alors de vives réactions de la part des spécialistes mais sera, toutefois, un véritable succès en librairie, entraînant un réel engouement du public (Gaussen, 2020 et Larané, 2021).

Par ailleurs, le sujet du « roman national » n'a pas épargné les politiques. Bien au contraire, certains hommes politiques se sont emparés de ce concept et ont participé ainsi à attiser un peu plus les débats sur l'idée, portée par certains, de la crise identitaire et de la perte des repères que subirait la France (Meyran, 2016) et « où la tentation devient forte de marquer

⁴⁷ Nique, C., *op. cit.*, p.9

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ Gaussen, D. (2021, 4 février). *op. cit*

⁵¹ Gaussen, D. (2020). *op. cit.*

paradoxalement sa singularité en demandant plus d'identité (nationale) »⁵². C'est le cas notamment de François Fillon, en 2016, alors candidat de la primaire de la droite, lorsqu'il dénonce le fait que « les jeunes Français ignorent des pans de leur Histoire ou, pire encore, apprennent à en avoir honte. » et affirme ainsi la nécessité de « réécrire les programmes d'histoire avec l'idée de les concevoir comme un récit national. »⁵³ ou encore Nicolas Sarkozy – qui a déjà fait l'objet de polémiques sous son quinquennat sur ce sujet –, la même année, en exigeant l'assimilation, il réaffirme la thèse initiée par Emmanuel-Joseph Sieyès, 200 ans auparavant, de l'origine gauloise de la France par ces mots : « Quelle que soit la nationalité de vos parents, jeunes Français, au moment où vous devenez français, vos ancêtres, ce sont les Gaulois et c'est Vercingétorix. »⁵⁴. Deux discours ayant suscité de vives polémiques de la part des historiens et de l'opposition critiquant « la simplification de l'histoire de France en un « roman national » »⁵⁵ (Durand, 2016) et dénonçant la vision idéalisée de l'enseignement de l'histoire auparavant. Plus récemment encore, le « roman national » – sans pour autant le nommer à chaque fois – s'est imposé dans la campagne présidentielle de 2022 à travers les propos des différents candidats en lice. Pour ces politiques, un nouveau récit de l'histoire, inspiré du « roman national », constituerait alors une réponse à ce déclin de l'identité de la nation, faisant ainsi primer cet objectif sur celle de la vérité historique. Si, traditionnellement, le « roman national » est défendu par la droite, désormais, la gauche s'est également appropriée le concept, admettant « qu'il est nécessaire d'en conserver l'esprit dans les programmes »⁵⁶ mais préférant toutefois l'expression « récit national » (Riché, 2017).

L'expression « roman national » s'est alors véritablement banalisée ces dernières années, s'incarnant dans un clivage idéologique supplémentaire entre ceux qui en vantent ses avantages et souhaitent sa restauration et ceux qui réfutent toutes possibilités du retour du « roman national », qu'ils conçoivent, depuis la Seconde Guerre mondiale, comme « une manière surannée et rétrograde de raconter l'histoire de France. »⁵⁷ (Citron, 2018). Suzanne Citron, dans son livre *Le mythe national. L'histoire de France revisitée* (2018) – plusieurs fois réédité – a été l'une des premières à déconstruire et invalider ce « roman national » (Gaussen, 2020) et y dénonce ainsi « la permanence en filigrane, dans l'espace public français, de cette matrice, et le caractère apparemment intouchable de la configuration lavissienne »⁵⁸.

⁵² Durand, A. (2016, 28 septembre). « *Roman national* », « *récit national* » : de quoi parle-t-on ? Le Monde.fr. Consulté le 3 février 2022, à l'adresse https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/09/28/roman-national-recit-national-de-quoi-parle-t-on_5004994_4355770.html

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ *Ibidem*

⁵⁶ Riché, P. (2017, 26 janvier). « *Roman national* » : une bataille idéologique engagée il y a 30 ans. L'Obs avec Rue89. Consulté le 2 février 2022, à l'adresse <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-les-mots-demons/20150519.RUE1702/roman-national-une-bataille-ideologique-engagee-il-y-a-30-ans.html>

⁵⁷ Gaussen, D. (2020), *op. cit.*, 4^{ème} de couverture

⁵⁸ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.15

1.2 ... au « récit vrai »

Au fil des années, fruit d'un changement complexe de contexte, le « roman national » va entamer une mutation qui permettra l'établissement progressif de ce que Stanislas Hommet et Rémy Janneau (2009) nommeront le « récit vrai ». Ce dernier modifiera profondément l'enseignement de l'histoire en France et permettra de révéler de nouveaux enjeux fondamentaux.

1.2.1 L'origine : la mutation du « roman national »

L'expression « récit vrai » apparaît dans l'ouvrage *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, de Stanislas Hommet et Rémy Janneau, publié en 2009, afin de qualifier le récit sur lequel s'appuie l'enseignement de l'histoire depuis la fin du XX^{ème} siècle et qui a progressivement remplacé le « roman national ». Ce récit trouve ses fondations dans le « roman national » puisqu'il en tire certains éléments comme la trame chronologique, cependant, il en est à l'opposé quant à ses finalités. Le « récit vrai », comme son nom l'indique, sous-tend une recherche de la vérité et en cela il se construit sur la démarche historique qui étudie l'histoire selon des « traces du passé ». Selon ces mêmes auteurs : « A la différence d'un auteur de fiction, il [l'historien] écrit un « récit vrai » dont les documents constituent l'ultime moyen de preuve. ». Cette distinction fournit la clé, tout à la fois d'une réécriture du « roman national » et d'un dépassement de l'opposition arbitraire entre les démarches « transmissives » et « constructivistes »⁵⁹. Ce récit se manifeste ainsi comme une tentative de réponse à de nombreux débats qui feront irruption dès la libération – à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il s'installe de manière très progressive dans les esprits, d'abord grâce à de nombreux débats mouvementés mais ne prendra lentement sa place dans les écrits que dans les années 1980. Le « récit vrai », sur lequel se fonde encore aujourd'hui l'enseignement de l'histoire en France, n'est pas comparable à ce qu'était le « roman national » puisqu'il est susceptible d'être modifié et d'évoluer (Citron, 2019).

Le « roman national » commence à questionner dès la sortie de la Première Guerre mondiale puisqu'il véhicule un esprit revanchard de la France principalement dû à l'annexion de l'Alsace et de la Lorraine – or, grâce au Traité de Versailles de 1919, ce territoire précédemment perdu est rendu à la France. Une année plus tard, en 1920, Marc Bloch et Lucien Febvre fondent l'Ecole des Annales « qui veut faire une histoire prenant en compte les dimensions économiques et sociales »⁶⁰. L'Ecole des Annales « remet en cause les récits historiques linéaires, faits de successions d'événements (« 1515 ? Marignan ») et centrés sur

⁵⁹ Hommet, S. et Janneau, R., *op. cit.*, p.67

⁶⁰ Nique, C., *op. cit.*, p.6

les grands hommes, en s'intéressant davantage au temps long et aux problématiques sous-jacentes »⁶¹. Toutefois, pour beaucoup, une modification du « roman national » - considéré comme un dogme - n'est pas envisageable et la tentative de faire évoluer l'enseignement de l'histoire en primaire n'aboutira pas (Nique, 2021). C'est à la fin de la Seconde Guerre mondiale que s'articulent les premiers changements de contexte qui induiront la mutation du « roman national ». En effet, à la suite des terribles événements qui ont marqué cette guerre, tous se questionnent sur le caractère « trop guerrier et surtout trop chauvin »⁶² de ce roman. Laurence de Cock (2008) souligne qu'il faut « réfléchir à une ouverture à l'altérité civilisationnelle en lieu et place d'un chauvinisme et nationalisme qui venaient de montrer leurs limites »⁶³. Benoit Falaize (2015) considère cette guerre comme étant la principale responsable de ce changement de contexte, il explique que « La rupture du modèle traditionnel d'enseignement de l'histoire, c'est l'histoire de la déportation et de l'extermination des Juifs de France qui l'inaugure. La Shoah ouvre une période où l'école française va être confrontée à des résurgences de mémoires, dans un contexte où s'élabore une ethnicisation des rapports scolaires. »⁶⁴. La question des mémoires entre alors en jeu et constitue, elle aussi, une preuve du changement de société qui a eu lieu (Nora, 1997). Un des enjeux de l'histoire est maintenant de se souvenir, cependant celui-ci prend place dans le contexte changeant de la pluralité des mémoires. En effet, chacun souhaite être pris en compte dans la construction du récit de l'histoire et, de cela, émane alors la difficile question d'une création de repères communs. Par ailleurs, les mœurs se modifient et s'orientent vers l'internationalisme : « on crée l'ONU et l'UNESCO, on imagine l'Europe. »⁶⁵. En ce sens, certains soulignent que l'enseignement de l'histoire doit évoluer pour prendre en compte la nouvelle vision de l'évolution du monde (Nique, 2021). Mais, là encore, l'opposition des partisans du « roman national » est trop forte et aucune mesure ne sera mise en place. Par la suite, la décolonisation ainsi que les événements de mai 1968 bousculent les questionnements et débats qui ont lieu autour de l'enseignement de l'histoire. Certains événements refont surfaces et commencent à questionner : « Dans les années 1960-1970 émergent aussi des thèmes historiques jusqu'alors passés sous silence, car considérés comme moins glorieux pour la France : la traite des Noirs, la colonisation et ses excès, le régime de Vichy... Les historiens dénoncent les biais politiques, la part de fiction et de réécriture des faits des manuels de Lavisser et se démarquent alors du « roman national » »⁶⁶. Tout cela participe grandement à la mutation d'une société dont l'objectif premier était d'unifier autour de la nation à une société en quête de vérité dans un contexte de mondialisation. Cependant, là encore, aucune évolution de

⁶¹ Durand, A., *op. cit.*

⁶² De Cock, L., *op. cit.*, p.75

⁶³ *Ibidem*, p.76

⁶⁴ Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.33

⁶⁵ Nique, C., *op. cit.*, p.6

⁶⁶ Durand, A., *op. cit.*

l'enseignement de l'histoire à l'école n'aura lieu – d'autant plus qu'en 1969 le président Georges Pompidou met un terme à tous ces débats puisqu'il affirme qu'il ne veut « pas d'histoire des classes sociales ni d'événements sociaux » et qu'il demande de « revenir à l'histoire des grands hommes et événementielle »⁶⁷. Il faudra alors attendre le Colloque de Montpellier de janvier 1984, sur une initiative de François Mitterrand, pour que l'enseignement de l'histoire prenne une autre orientation (Nique, 2021). Effectivement, c'est lors de cet événement « qu'il a été décidé de cesser d'enseigner l'histoire de manière dogmatique, et de lui donner pour objectif de former à l'esprit critique, au discernement. »⁶⁸. Enfin, après plus de soixante ans de débats, M. Pierre Mauroy, le Premier ministre de l'époque, « demande aux participants d'être les « promoteurs d'une nouvelle conception de l'histoire ». »⁶⁹. Ce colloque permettra de rétablir les programmes d'histoire en primaire. L'ancien ministre de l'éducation Alain Savary s'engagera même à « restituer la place de l'histoire nationale » et à « initier à la diversité »⁷⁰ (Nique, 2021). Lors de son allocution, le Premier ministre affirme, en ce sens, que « L'enseignement de l'histoire n'a pas à inculquer aux jeunes une doctrine qui servirait, comme en d'autres temps, à assurer la transmission de telle ou telle idéologie ou la légitimité de tel ou tel principe politique. Elle doit leur donner à la fois une autonomie et le sens de la solidarité. »⁷¹ Plus loin, il confirmera le besoin d'une nouvelle histoire à enseigner qui se fait sentir depuis plusieurs années : « Il est clair que l'histoire dont nous avons besoin n'est plus celle qui a été enseignée depuis la fin du 19e siècle dans notre pays. »⁷². Selon Nique (2021), « La véritable conclusion de Montpellier est que l'histoire « à la Lavisse » est condamnée comme ne correspondant plus aux réalités et aux besoins de l'époque. Elle disparaîtra des programmes scolaires. »⁷³ A la sortie de ce colloque, le « roman national » entrera alors dans une phase de mue dans laquelle il se trouve encore aujourd'hui (Nique, 2021).

Tous ces événements et ces nombreux débats témoignent de la préoccupation autour de l'histoire et de son enseignement scolaire, Christian Nique (2021) affirme en ce sens qu'« Il touche aux jugements que l'on porte sur les colonisations et sur l'anéantissement des cultures provinciales et de leurs langues. Il touche à l'importance que l'on donne ou non à l'économie, aux luttes sociales, aux cultures, aux idéologies dans l'évolution des sociétés. Il touche, finalement, à la conception, réfléchie ou non, que l'on se fait de la nation et de la contribution que l'histoire peut ou non apporter à l'unité nationale. C'est une affaire pour le moins complexe

⁶⁷ Nique, C., *op. cit.*, p.6-7

⁶⁸ *Ibidem*, p.1

⁶⁹ *Ibidem*, p.7

⁷⁰ *Ibidem*, p.8

⁷¹ *Ibidem*, p.8

⁷² Mauroy, P. (1984, 19 janvier). Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier [communication orale]. *Colloque de Montpellier, Montpellier*. <https://www.vie-publique.fr/discours/200191-allocation-de-m-pierre-mauroy-premier-ministre-sur-l-histoire-et-son>

⁷³ Nique, C., *op. cit.*, p.8

et confuse. »⁷⁴ En ce sens, il est représentatif de la société ainsi que de ses valeurs. On comprend alors le besoin constant de faire évoluer l'histoire pour la faire correspondre à la société dans laquelle elle prend place. Suzanne Citron (2019) précise qu'il faut « D'abord déterritorialiser le regard historique coincé dans l'Hexagone par l'éveil d'une conscience planétaire. »⁷⁵ car « L'approche initiale de l'aventure humaine dans son immense durée et sa diversité permettrait aux Françaises et aux Français de se reconnaître d'une collectivité terrienne aux multiples visages. »⁷⁶. Elle poursuit en précisant qu'il est essentiel de « Problématiser ensuite l'histoire à partir non plus d'une « origine » mais des enjeux du présent [...]. »⁷⁷. Ainsi, cela permettrait d'atteindre un « récit » de l'histoire congruent avec la société et ses nouvelles questions. Selon elle, « Dans ce monde incertain, à l'entrecroisement de temporalités mondiales, européennes, nationales, une France complexe faite de métissages anciens et d'immigrations récentes, de dominations et de luttes, une France créative, émancipatrice et plus fraternelle est à reconfigurer. »⁷⁸ et dont l'enseignement de son histoire nécessite alors de faire peau neuve. Mais cela n'est pas si simple et même si une réelle mutation de l'enseignement de l'histoire en France est amorcée – renonçant à l'ancien « roman national » et visant un « récit vrai » représentatif des nouveaux enjeux de la société – celle-ci est loin d'être achevée (Hommet et Janneau, 2009).

1.2.2 L'évolution de son contenu et de sa diffusion

Résultat d'une mutation lente, qui s'étalera sur plusieurs dizaines d'années, le « récit vrai » verra son contenu se construire sur les bases d'un « roman national » dépassé, ainsi que sur une démarche principale, qui permet d'écrire l'histoire en prenant en compte son contexte et ses acteurs : la démarche historienne (Martineau, 2010). En effet, le travail de l'historien est de constituer un récit de l'histoire faisant pleinement preuve de discernement (Nique, 2021). L'historien « doit, à partir des traces du passé, chercher à discerner le vrai du faux, le vraisemblable de l'apparent, le significatif de l'anecdotique. Il doit faire preuve de discernement dans ses questionnements, ses hypothèses, ses raisonnements, ses conclusions. »⁷⁹. Cette vision de la démarche historienne, en quête de vérité et n'occultant aucun élément de son histoire, fait consensus : « développer un travail d'histoire, c'est d'abord dire les faits, démontrer leur existence, les mettre à jour en évitant toute occultation ou censure. Et c'est aussi porter un regard critique sur les usages ou mésusages politiques du passé »⁸⁰. Cette vision est confirmée par Xavier Mauduit (2020) : « En effet, les historiens et les historiennes

⁷⁴ Nique, C., *op. cit.*, p.2

⁷⁵ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.16

⁷⁶ *Ibidem*, p.16-17

⁷⁷ *Ibidem*, p.17

⁷⁸ *Ibidem*, p.18

⁷⁹ Nique, C., *op. cit.*, p.1

⁸⁰ Heimberg, C., Meboma, S. et Panagiotounakos, A., *op. cit.*, p.85

confrontent et critiquent les sources et les témoignages pour construire un récit et une analyse. »⁸¹. De même, Robert Martineau (2010) nous présente ce qu'est le « produit historien » : « C'est qu'en réalité le produit historien est constitué d'un ensemble de propositions se voulant fondées à propos du passé parce qu'élaborées selon les règles de la discipline historique. Se basant sur des traces, des documents, l'histoire est représentation du passé à la mesure de ceux-ci et de l'historien qui la construit »⁸². De plus, il précise que « Le regard historien replace les réalités humaines dans le contexte du temps et il est principalement intéressé par le changement social et la continuité dans la durée. »⁸³. La démarche historique consiste en une analyse poussée et précise des traces du passé. Selon Robert Martineau (2010), elle se résume en trois étapes : l'enquête, l'analyse ou l'interprétation et enfin la présentation ou la synthèse. L'historien produit finalement un récit du passé mais il est important de le différencier d'un simple romancier comme le soulignent Stanislas Hommet et Rémy Janneau (2009) : « Astreint – à la différence du romancier – à un devoir de vérité, l'historien procède à une mise en distance et dissocie son point de vue de la compréhension que les acteurs et témoins ont pu avoir de l'événement. »⁸⁴. C'est d'ailleurs le travail de l'historien qui va permettre au « récit vrai » de se construire, puisqu'il est le fruit de multiples travaux d'historiens, tous soumis à la démarche historique. Cette nouvelle méthode, qui permet d'écrire ou plutôt de réécrire l'histoire, rectifie certains éléments du « roman national » qui ne font plus sens dans la société : « les héros descendent de leur piédestal, non que leur rôle soit nié ou minimisé ou qu'une légende noire se substitue à la légende dorée (François Ier, Napoléon) ou inversement (Louis XI), mais parce que les mythes imaginés cèdent la place à des points de vue transmis par des documents littéraires ou iconographiques. »⁸⁵. Toujours dans cette optique, certains éléments, précédemment omis, apparaissent : « Le passage des libertés du roman à l'exigence de vérité de l'histoire suppose aussi que soient levés un certain nombre de silences, non pour faire droit à des mémoires particulières mais tout simplement à la réalité historique. Un certain nombre de points traditionnellement occultés sont maintenant abondamment traités, notamment la traite négrière et l'esclavage »⁸⁶. Enfin, Benoit Falaize (2015) nous explique que « Si les sujets sensibles, et notamment ceux du XXe siècle, sont dans les programmes, c'est parce qu'il s'agit de sujets dont les élèves peuvent entendre parler à l'extérieur de l'école. Autant que l'école laïque et républicaine puisse donner son expertise et sa lecture historique, qu'elle puisse apporter un éclairage différent à d'autres discours plus partisans et moins adossés à des

⁸¹ Mauduit, X. (2020). *Histoire de Napoléon... - ... cuisiné à la sauce Lavisse*. Armand Colin, p.93

⁸² Martineau, R., *op. cit.*, p.28-29

⁸³ *Ibidem*, p.30

⁸⁴ Hommet, S. et Janneau, R., *op. cit.*, p.65

⁸⁵ *Ibidem*, p.67

⁸⁶ *Ibidem*, p.68

connaissances historiques fiables. »⁸⁷, preuve à nouveau que le contenu de l'histoire scolaire se modifie du fait du contexte sociétal dans lequel elle est enseignée et fabriquée.

Au-delà de la mutation de son contenu, ce nouveau récit modifie également les pratiques de l'enseignement de l'histoire et plus largement ses moyens de diffusion notamment par les manuels. Dans les pratiques, on construit à présent les concepts avec les élèves, en éveillant leur esprit critique par l'étude des traces du passé et le questionnement des documents (Flonneau, 2005). Monique Flonneau (2005) nous précise d'ailleurs les questions qui animeront désormais l'étude d'un document en histoire : « Quoi ? Que dit-il ? Que représente-t-il ? Qui ? Qui l'a écrit ou réalisé ? Quand ? A quelle époque, à quelle date du passé ? »⁸⁸. Mais ces questionnements ne suffisent pas, il est également nécessaire de confronter les différentes interprétations des événements historiques afin d'atteindre, le plus possible, un récit objectif et vrai (Muller, Opériol et Védrières, 2020). Tout ce travail d'application de la démarche historique permet aux élèves de prendre du recul et de porter un regard critique sur l'histoire et ce, peu importe la nature du document étudié : « La classe d'histoire peut donc bien être un lieu où les élèves sont appelés à différencier et à se confronter à la fois à des sources directes (témoignages, archives, lieux de mémoire, etc.) et secondaires, dans toutes leurs formes écrites, orales, iconographiques. »⁸⁹. Enfin, cela permet aux élèves de se confronter à l'exercice que représente le processus complexe qui permet la construction de la connaissance en histoire (Heimberg, Meboma et Panagiotounakos, 2020). Finalement, il est primordial de faire comprendre aux élèves que « L'histoire c'est un changement de focale. C'est un changement de point de vue, et c'est la possibilité de comparer dans le temps, tout en comprenant que la comparaison reste toujours soumise aux singularités du contexte. »⁹⁰.

La diffusion de ce « récit vrai » se fera en majeure partie grâce aux manuels mais, là encore, la transformation des manuels scolaires sera lente et jamais complètement sans trace du « roman national » (Falaize, 2015). La démocratisation des manuels d'histoire en France débute en 1980 et coïncide donc avec le colloque de Montpellier et l'élaboration des nouveaux programmes de 1980 et de 1985 qui rétablissent, d'abord en cours moyen, puis à tous les niveaux de l'école élémentaire, l'enseignement de l'histoire (Citron, 2019). Les nouveaux enjeux de l'enseignement de l'histoire pourraient laisser penser que les manuels sont à l'opposé de leurs prédécesseurs – principalement les *Petit Lavis* – mais Suzanne Citron (2019) souligne que « Par-delà le patriotisme et le sentimentalisme naïfs, qui se voulaient porteurs de valeurs, l'histoire téléologique et linéaire du XIXe siècle a survécu. »⁹¹ et surtout, elle nous explique que l'« On se réfère aux mêmes figures, à la même chaîne de grands

⁸⁷ Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.36

⁸⁸ Flonneau, M. (2005). *Découverte du monde à l'histoire cycle II et III*. Nathan, p.40

⁸⁹ Heimberg, C., Meboma, S. et Panagiotounakos, A., *op. cit.*, p.89

⁹⁰ Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.28

⁹¹ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.97-98

personnages »⁹². Elle cite même l'avant-propos d'un manuel qui dit que « connaître l'histoire de son pays, c'est pour « votre enfant » savoir « situer les grands événements, les grandes dates, les grands hommes qui, de l'ancienne Gaule à la France moderne, ont fait de la France ce qu'elle est, de nous ce que nous sommes. »⁹³. Cependant, les personnages de l'histoire ne sont plus abordés selon le même œil – qui les mythifiait et les glorifiait – mais sont étudiés grâce à la démarche historique : « Le ton a changé, la légende est morte, le petit Bara est rayé de notre « mémoire collective », Bayard lui-même a presque disparu, mais Vercingétorix, [...], Napoléon, Jules Ferry ... sont les personnages-symboles, les premiers repères de la connaissance du passé. Présentés désormais à travers des « documents » iconographiques ou textuels (dont l'origine et la date sont très rarement indiqués), ils ne font plus vibrer ni frémir, mais derrière le changement de méthode et de style, se déploie la même organisation du passé. »⁹⁴. Stanislas Hommet et Rémy Janneau (2009) s'accordent également sur ce point : « Cette réécriture accompagne, dès les années 1980, le retour en grâce – officiel – de l'histoire et du récit. Les manuels précèdent d'ailleurs, sur ce plan, les programmes. Ceux-ci établissent des listes (variables) de personnages à connaître, à resituer dans leur époque et à relier au système ou à la politique qu'ils ont incarnés. Les manuels procèdent à un effort de transposition de l'exigence de vérité qui différencie l'histoire du roman. »⁹⁵. Il est ensuite nécessaire de rappeler que les manuels s'appuient principalement sur les programmes scolaires et que ceux-ci ont gardé une trame chronologique plus traditionnelle : « Les repères du programme 2016 restent ceux du « territoire français » et mentionnent Clovis et Charlemagne »⁹⁶. Ainsi, l'on comprend que le modèle du « roman national » n'est pas totalement abandonné puisque l'on retrouve encore ses repères historiques communs (Citron, 2019). En outre, de même que le « récit vrai », « les manuels ne dissimulent plus [...]. Nombre de points aveugles se sont donc indéniablement ouverts »⁹⁷.

1.2.3 Les finalités du « récit vrai »

Ce « récit vrai » sous-tend de nouvelles finalités et celles-ci sont multiples – certaines font échos à l'ancien « roman national » tandis que d'autres reflètent les nouveaux enjeux de la société. Dans un premier temps, et cela fait presque consensus, l'enseignement de l'histoire a pour but la formation de l'esprit critique (Nique, 2021). Stanislas Hommet et Rémy Janneau (2009) précisent les finalités de l'histoire critique – qui sous-tend le « récit vrai » : « Une histoire critique se définit donc par une triple finalité. Elle fonde la conscience d'un passé commun, sans en gommer les aspects conflictuels et sans occulter la culture des autres peuples. À cette

⁹² Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.98

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ *Ibidem*

⁹⁵ Hommet, S. et Janneau, R., *op. cit.*, p.67

⁹⁶ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.110

⁹⁷ Hommet, S. et Janneau, R., *op. cit.*, p.68

fin, elle structure également un outillage cognitif et méthodologique qui contribue à une meilleure compréhension du monde. Elle apporte, enfin, à l'élève, les bases d'une culture générale désintéressée et aux générations qui fréquentent l'école, une culture commune. C'est cette triple finalité qui fonde l'intelligence citoyenne. »⁹⁸. Ainsi, éveiller au regard critique permet de fonder le citoyen et plus encore de construire un citoyen dit « intelligent ». Pour être mise en place, cette histoire critique nécessite, selon eux, huit paramètres :

- « • Le travail sur documents qui permet, s'il est bien conduit, de montrer au futur citoyen qu'un texte ou une image, si authentiques soient-ils et si soucieux de vérité que puissent être leurs auteurs, ne livrent jamais qu'un point de vue, ce qui implique une confrontation et surtout une réflexion sur le contexte et les intentions des auteurs ;
- La conscience que l'histoire, même écrite par les meilleurs historiens, n'est pas une vérité révélée mais une construction intellectuelle que de nouvelles sources et de nouveaux travaux peuvent, dans une certaine mesure, modifier ;
- La gratuité de l'apprentissage qui prémunit contre la tentation d'instrumentaliser l'histoire pour justifier ou contester le présent, par la culture qu'elle nourrit, cette connaissance gratuite contribue à former l'esprit libre qui définit le citoyen ;
- L'encadrement rationnel de l'imaginaire et de l'émotion, ingrédients inévitables et, tout à la fois, leviers souvent indispensables de l'étude historique, qu'il ne convient pas de laisser dériver vers le romanesque, la mythologie ou vers une mémoire particulière, qu'il faut au contraire ramener dans le faisceau lumineux d'une réflexion fondée sur la documentation et sur un discours magistral solidement structuré ;
- L'intégration de l'héritage, y compris de faits, de dates et de personnages inscrits dans la mémoire collective, qui ont acquis une dimension parfois mythique et dont il s'agit, non de faire table rase, mais de faire l'analyse critique ;
- La restitution à l'histoire politique de ses lettres de noblesse, sous peine de sombrer dans un déterminisme contraire à toute éducation citoyenne ;
- La possibilité pour tout élève de référer chaque fait à une vision globale de l'histoire, ce qui postule la chronologie et le récit (au sens où l'entend Paul Ricoeur) ;

⁹⁸ Hommet, S. et Janneau, R., *op. cit.*, p.63

- La cohérence du savoir, défini comme un ensemble de données reliées et hiérarchisées, structuré autour d'une armature conceptuelle. »⁹⁹.

Cet enseignement de l'histoire critique rejoint l'idée de Benoit Falaize (2018) : « Eduquer à penser est une conviction qui anime l'ensemble du corps enseignant. »¹⁰⁰, il précise que « Le plus important est toujours de conduire les élèves à réfléchir, à débattre et à comprendre que, seul, on a toujours raison. C'est dans la confrontation des points de vue que l'on peut se faire une idée plus précise des choses et nourrir sa tolérance à la différence. Il est bon également qu'ils puissent prendre conscience de la force des idées reçues et des préjugés qui tiennent souvent lieu de vérités. Pour nombre de nos élèves, l'école est le seul endroit où peut s'exercer cet esprit critique. »¹⁰¹.

L'enseignement de l'histoire permet, dans un second temps, de transmettre les valeurs de la démocratie et de la République et cela, à travers des personnages qui incarnent ces valeurs : « On pourrait utiliser la belle expression de Jean-Marie Pelt qui parle de « héros d'humanité ». Des personnages qui portent des valeurs de solidarité, de fraternité, d'égalité, de liberté aussi. Des personnages qui mettent en acte, dans leur existence, les notions de dignité des personnes et du respect [...]. »¹⁰². De plus, l'enseignement de l'histoire a une finalité morale : « L'histoire y est conçue comme un recueil d'exempla, de hauts faits méritoires comme de comportements condamnables. L'idée qu'on pourrait tirer des « leçons de l'histoire » a longtemps constitué le motif principal d'intérêt pour cette discipline et a servi de justification récurrente à son enseignement »¹⁰³. Elle a également une fonction intégratrice ou encore de socialisation puisqu'elle permet la création d'une identité – d'abord une identité personnelle par la connaissance de l'histoire de sa nation puis une identité collective partagée qui permet l'intégration à la société (Leduc et Garcia, 2003). Enfin elle vise des finalités intellectuelles qui permettent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui participent à l'élaboration d'une culture (Leduc et Garcia, 2003).

1.3 L'exemple de Napoléon Bonaparte

Depuis son origine, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire se compose par l'étude de différents événements et personnages pour rendre compte du passé. Un passé, qui selon Suzanne Citron (2018), « se transmet sous des habillages qui varient selon les

⁹⁹ Hommet, S. et Janneau, R., *op. cit.*, p.113-114

¹⁰⁰ Falaize, B. (2018). *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés*. La découverte, p.160

¹⁰¹ *Ibidem*, p.186

¹⁰² Falaize, B. (2015), *op. cit.*, p.43

¹⁰³ Leduc, J. et Garcia, P. (2003). Une culture disciplinaire. Dans *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours* (p. 274-284). Armand Colin, p.274

époques. »¹⁰⁴ et dont l'étude de la mutation du « roman national » au « récit vrai » tente de les mettre en exergue, en montrant leurs ruptures et leurs continuités entre ces deux manières bien distinctes de raconter et d'enseigner l'histoire. Ne pouvant faire l'analyse de chaque événement et chaque personnage qui constituent ces deux « récits » et afin d'approfondir davantage l'étude de cette mutation, le choix d'un personnage – et à travers lui, un certain nombre d'événements – s'est alors imposé dans cette historiographie scolaire.

1.3.1 Le personnage de Napoléon Bonaparte

- **Les raisons de ce choix**

Parmi tous les personnages qui composent l'Histoire de France, le choix a alors été porté sur celui de Napoléon Bonaparte. En effet, Napoléon Bonaparte fait partie des personnages les plus illustres et les plus célèbres qui constitue, avec Vercingétorix ou Jeanne d'Arc, l'un des emblèmes incontournables du « roman national » et qui a su maintenir sa place dans le récit historique actuel. Par ailleurs, ce choix a également été motivé par le fait que ce personnage historique – déjà de son vivant – a été sujet à de nombreuses controverses et a fait l'objet de vives polémiques qui perdurent encore aujourd'hui, ravivées notamment par le bicentenaire de sa mort en 2021. Ce bicentenaire a alors été l'occasion de commémorer l'Empereur mais également de réactualiser les débats clivants faisant réagir historiens, politiques comme citoyens. Napoléon Bonaparte a ainsi la particularité de passionner autant qu'il divise (Tulard, 1997). Ses controverses amènent alors un enseignement délicat et complexe de ce personnage, ce qui rend d'autant plus intéressant l'étude de la manière dont il est abordé et enseigné à l'école primaire à travers les siècles.

- **Les raisons de sa controverse**

Si la participation essentielle de Napoléon Bonaparte à la grandeur de la France et son rôle de « bâtisseur de l'état moderne »¹⁰⁵ sont sans conteste, à cette « légende dorée » s'associe une « légende noire »¹⁰⁶, conséquence de ses multiples controverses. Ce caractère si controversé de Napoléon Bonaparte est directement dû à certaines de ces décisions politiques dont Arnaud Aubry (2021) en décline les principales : Il est ainsi accusé par ses détracteurs d'être le « fossoyeur de la République »¹⁰⁷ par son coup d'Etat du 18 Brumaire an VIII (1799) qui met fin au Directoire et qui, en proclamant l'Empire, engendrera en 1804 la fin de la première République. Par ailleurs, il lui est reproché d'avoir fourvoyé un certain nombre d'acquis de la Révolution tels que les « libertés d'expression, de réunion ou de la presse [...]

¹⁰⁴ Citron, S. et de Cock, L., *op. cit.*, p.8

¹⁰⁵ GEO avec AFP. (2021, 14 avril). *Napoléon : personnage sublime ou détestable ?* Geo.fr. Consulté le 6 février 2022, à l'adresse <https://www.geo.fr/histoire/napoleon-personnage-sublime-ou-detestable-204395>

¹⁰⁶ Tulard, J. (1997). Le retour des cendres. Dans Nora, P. *Les Lieux de mémoire II. La Nation* (p. 1729-1753). Gallimard, p.1730

¹⁰⁷ Martin, J. (2021). « Bonaparte a été le fossoyeur de la Révolution. ». Dans : J. Martin, *Idées reçues sur la Révolution française* (p. 61-64). Paris : Le Cavalier Bleu.

au profit d'un Etat autoritaire et d'une surveillance accrue de la population. »¹⁰⁸, qui dépeindra de lui, l'image d'un despote voire d'un tyran. En outre, réaffirmé très récemment par la ministre chargée de l'Egalité femmes-hommes, Elisabeth Moreno, Napoléon est considéré comme un misogyne par l'établissement du Code Civil de 1802 qui marque un véritable retour en arrière pour le droit des femmes, où « la femme redevient une mineure sous l'autorité de son mari. »¹⁰⁹. Surnommé « Le boucher de l'Europe » étant donné les milliers de morts lors de ses campagnes militaires, Napoléon Bonaparte est également vivement critiqué sur ces tueries de masse. Enfin, selon Jean Tulard, « le document le plus à charge contre la mémoire de Napoléon »¹¹⁰ et qui animera la plupart des débats, reste sa décision de rétablir l'esclavage par la loi du 20 mai 1802, qui avait « été aboli dans les colonies françaises en 1794 par la Convention. »¹¹¹. Toutes ses controverses – dont la liste n'est en rien exhaustive – font alors rupture avec le « roman national » qui fait de Napoléon Bonaparte une véritable légende à travers ses grandes épopées et ses réformes, tout en occultant ou atténuant les décisions et événements moins glorieux.

1.3.2 L'historiographie de Napoléon Bonaparte du XIXème siècle à aujourd'hui

Selon l'historien Thierry Lentz (2001), l'historiographie de Napoléon Bonaparte « s'est rarement développée dans la sérénité » par le fait qu'« Elle a longtemps donné lieu à un combat entre diverses tendances »¹¹². L'historiographie s'appuie alors sur un dédale d'ouvrages, constituant une bibliographie des plus importantes. En ce sens, Napoléon Bonaparte a ainsi « inspiré plus de livres qu'il ne s'est écoulé de jours depuis sa mort »¹¹³, représentant plus d'une dizaine de milliers d'ouvrages, ne se restreignant pas qu'en France mais dans le monde entier (Lentz, 2001).

- **Au XIXème siècle**

« L'instabilité du Directoire, le choc de la Terreur et les sentiments anticléricaux virulents sous la période révolutionnaire attisaient le désir de voir émerger une figure protectrice capable de redonner à la France son envergure et son prestige. » et « Le jeune général allait se donner littéralement les traits de cette ambition. »¹¹⁴. Ainsi, à ses débuts, l'histoire napoléonienne se confond à un mythe. Ce mythe napoléonien a été initié et orchestré par

¹⁰⁸ Aubry, A. (2021, 16 septembre). *Napoléon, un personnage controversé* [vidéo]. Lumni. Consulté le 6 février 2022, à l'adresse <https://www.lumni.fr/video/napoleon-un-personnage-controverse>

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹¹⁰ GEO avec AFP., *op. cit.*

¹¹¹ *Ibidem*

¹¹² Lentz, T. (2001). « Il n'y a plus rien à dire sur Napoléon. ». Dans *Napoléon* (p. 111-114). Le Cavalier Bleu, p.112

¹¹³ Tulard, J., Tabour, J. et Boudon, J. O. (2016). *Les historiens de Napoléon (1821–1969) vus par Jean Tulard*, SPM, introduction

¹¹⁴ Brie, M. (2020, 3 mars). *Les visages de Napoléon Bonaparte*. Napoléon Cologne le Blog. Consulté le 9 février 2022, à l'adresse <https://blog.napoleon-cologne.fr/les-visages-de-napoleon-bonaparte/>

Napoléon Bonaparte, lui-même, lors de sa campagne d'Italie (Barial, 2015 et Obron-Vattaire, 2015) qui prendra, progressivement, la forme d'une propagande – relayée par les « gazettes militaires », sur lesquelles il avait la mainmise – qui « dressait alors le portrait d'un général héroïque et les images imprimées donnaient forme à ce Napoléon dont la destinée n'était pas due à sa naissance mais bien à ses vertus exceptionnelles. »¹¹⁵. Il s'efforcera ainsi à diffuser cette image tout au long de sa vie en assurant sa continuité avec le Mémorial de Sainte-Hélène de Las Cases « ancien chambellan et compagnon d'exil de l'Empereur déchu »¹¹⁶, paru après sa mort en 1823, dans lequel la légende napoléonienne s'élabore véritablement (Barial, 2015) et qui constitue, selon Thierry Lentz, Peter Hicks, François Houdecek et Chantal Prévot (2018) « une source essentielle de l'historiographie napoléonienne »¹¹⁷. Ce Mémorial permet alors à Napoléon d'y développer les principaux éléments qui constituent sa doctrine en y énonçant ses idées libérales (Le Gall, 2003) et, à travers lui, de chercher « à établir pour les générations futures le bien-fondé de sa politique »¹¹⁸. De ce Mémorial ressortira alors trois principales facettes : « le jeune héros, le maître du monde, le proscrit. »¹¹⁹ qui constitueront la trame des biographies du XIX^{ème} siècle, « partagée entre le pamphlet et l'éloge officiel » et reléguant alors « dans l'ombre l'époque, la nation et la société impériale »¹²⁰. Par ailleurs, le récit napoléonien du XIX^{ème} siècle constitue deux orientations bien distinctes et qui s'opposent : l'un – développé par les écrivains du romantisme – est un récit embelli, dressant un « portrait hagiographique »¹²¹ qui s'inscrit dans une « histoire-bataille » et qui met en avant ses qualités militaires qui en font sa renommée, dressant ainsi sa « légende dorée », l'autre dépeint « l'image d'un tyran cruel et dégénéré, d'un conquérant insatiable et sans patrie. » et le rendant ainsi « responsable de ses maux : l'invasion, la crise économique, les morts de l'armée... »¹²², dressant ainsi sa « légende noire »¹²³, celle-ci « plus effacée durant la première moitié du XIX^e siècle, a surtout resurgit au lendemain du coup d'État du deux décembre 1851. »¹²⁴. C'est principalement à travers la littérature française que cette « légende noire » s'établira avec notamment Mme de Staël, Benjamin Constant ou encore François-René de Chateaubriand (Obron-Vattaire, 2015). Selon Obron-Vattaire (2015) « ils participent incontestablement à

¹¹⁵ Brie, M., *op.cit.*

¹¹⁶ Tulard, J., *op. cit.*, p.1734

¹¹⁷ Lentz, T., Hicks, P., Houdecek, F. et Prévot, C. (2018). *Le mémorial de Sainte-Hélène. Le manuscrit retrouvé*. Perrin.

¹¹⁸ Le Gall, D. (2003). Contribution à l'étude du vocabulaire politique du mémorial de Sainte-Hélène. *Annales historiques de la Révolution française*, 331. <https://doi.org/10.4000/ahrf.4653>

¹¹⁹ Petiteau, N. (2004). *Les mythes de Napoléon*. FranceArchives. Consulté le 9 février 2022, à l'adresse https://francearchives.fr/fr/pages_histoire/40034

¹²⁰ Crépin, A. (2001). Napoléon de la mythologie à l'histoire. *Annales historiques de la Révolution française*, 323, p.140-142. <https://doi.org/10.4000/ahrf.1068>

¹²¹ Hincker, L. (2001). Natalie PETITEAU, Napoléon, de la mythologie à l'histoire, Paris, Éditions du Seuil, 1999, 444 p. *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 22. <https://doi.org/10.4000/rh19.272>, p.1

¹²² *Ibidem*

¹²³ Tulard, J., *op. cit.*, p.1730

¹²⁴ Hincker, L., *op. cit.*, p.2

l'élaboration du mythe napoléonien ; leur influence est significativement attestée encore de nos jours. »¹²⁵.

- **Au XXème siècle**

Tout au long du XXème siècle le récit de la « légende dorée » napoléonienne va persister, même si des écrits poursuivent cette dualité entre deux histoires distinctes. Natalie Petiteau (1999) précise que, malgré les projets d'une nouvelle manière d'écrire l'histoire, pour que celle-ci soit « scientifique » en 1912, l'historiographie napoléonienne « n'a pu résister au retour de l'hagiographique patriotique »¹²⁶. Elle explique, par ailleurs, que ce modèle va se prolonger et s'étendre dans le temps puisque « les grands auteurs comme les plus modestes, rivalisent à coup d'anecdotes et d'effets de plume. »¹²⁷. Natalie Petiteau (1999) explique que : « Dans ces conditions, à la veille de la première guerre mondiale, les tentatives d'écrire l'histoire du Premier Empire selon les exigences du projet méthodique de Langlois et de Seignobos ont du mal à s'imposer, car l'histoire napoléonienne demeure longtemps une tribune politique. »¹²⁸. En effet, « Tour à tour instrumentalisée, glorifiée, diabolisée, l'image de Napoléon et son analyse au fil du temps s'avère, au regard de ces trois ouvrages de référence [Jean Tulard, Annie Jourdan et Natalie Petiteau], une passionnante radiographie de la politique française à travers les siècles où la figure napoléonienne a joué un rôle des plus significatifs. »¹²⁹. A l'occasion du centenaire de la disparition de Napoléon, en 1821, l'aspect romantique du héros refait surface et regagne en importance (Obron-Vattaire, 2015). En 2004, Natalie Petiteau souligne qu'« En 1921, le maréchal Foch lui-même rend hommage à l'empereur, à l'occasion du centenaire de sa mort, en soulignant qu'il est l'un des artisans de la victoire de 1918. Finalement, la légende se nourrit des excès mêmes du personnage, qui a osé aller jusqu'à conquérir Moscou, mais aussi de son aptitude à incarner le héros romantique par excellence, dans l'amour comme dans la solitude hélénienne, par exemple. »¹³⁰. Toutefois, c'est à cette même période que « l'histoire et la légende sont de moins en moins confondues »¹³¹ et que l'« on peut relever que l'historiographie universitaire distingue de plus en plus nettement la consolidation des institutions et le non-respect des principes de 1789 afin de souligner la nature autoritaire du régime impérial »¹³². L'historiographie napoléonienne sera marquée par : « le romantisme, la propagande du Second Empire, la Revanche, le rejet des études napoléoniennes par l'université, les guerres mondiales, l'entre-deux guerres, la guerre froide,

¹²⁵ Obron-Vattaire, C. (2015, décembre). *Napoléon, un mythe postmoderne ? Description et analyse de la figure napoléonienne, dans l'imaginaire collectif, à travers la littérature populaire et la culture de masse (bande dessinée, jeux vidéos, publicité)* [Thèse de doctorat, Université Pascal Paoli]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02022923/document>, p.68

¹²⁶ Hincker, L., *op. cit.*, p.2

¹²⁷ *Ibidem*

¹²⁸ *Ibidem*

¹²⁹ Obron-Vattaire, C., *op. cit.*, p.68

¹³⁰ Petiteau, N., *op. cit.*

¹³¹ Hincker, L., *op. cit.*, p.2

¹³² *Ibidem*

la fièvre du bicentenaire de la naissance de l'Empereur (1969) et tant d'autres épisodes ont tour à tour influencé les travaux scientifiques ou à destination du grand public. »¹³³ – cependant, et malgré tous ces multiples événements on ne constatera pas de grandes évolutions dans son récit, puisqu'elle « n'est que peu à peu sortie depuis une soixantaine d'années du portrait hagiographique, de l'histoire bataille, et du débat des passions contraires. »¹³⁴. Ces deux manières d'écrire l'histoire de Napoléon sont partisans et s'appuient souvent sur des événements phares de la vie de Napoléon, occultant ou oubliant certains autres aspects : « de Thiers à Tulard, en passant par Lavis, Michelet, Jaurès, Dunan, Masson, Lefebvre, Madelin, Soboul pour n'en citer que quelques-uns, il y a plusieurs Napoléon. »¹³⁵. En effet certains s'attèlent à présenter la légende militaire que représente Napoléon Bonaparte en mettant en lumière sa relation avec la « Grande Armée » ou encore ses nombreuses batailles victorieuses, tandis que d'autres le présentent comme le « fossoyeur de la Révolution », ayant soif de victoires et ayant réintroduit l'esclavage. Ces différents portraits du personnage de Napoléon Bonaparte trouvent progressivement un équilibre dans les récits se fondant sur les faits historiques prenant alors en compte tous les aspects de la vie du personnage sans en émettre un jugement.

- **Aujourd'hui**

Ce n'est que récemment que l'historiographie napoléonienne a pu constater une réelle évolution. Selon Annie Crépin (2001), « jusqu'à une date récente, le temps de Napoléon parut peu propice à l'application des méthodes historiques. » et « tarda à prendre un caractère scientifique »¹³⁶, expliqué notamment par le fait que « l'université française a longtemps rejeté les études napoléoniennes »¹³⁷ mais également par les difficultés des historiens à s'affranchir du mythe napoléonien (Barial, 2015). En résumant l'ouvrage de Nathalie Petiteau, Louis Hincker (2001) affirme alors que « C'est par l'histoire institutionnelle que le renouvellement scientifique des études napoléoniennes a pu tout d'abord s'opérer. »¹³⁸. Aujourd'hui, Napoléon Bonaparte n'est alors plus abordé de la même manière que les siècles précédents, le dualisme entre « légende noire et dorée » est dépassé, « Les historiens y ont trouvé le moyen d'expliquer sans polémiquer. »¹³⁹, à l'inverse du reste de la société. Cette manière d'appréhender Napoléon Bonaparte permet de dévoiler « les facettes de l'empereur » qui « sont inséparables et contradictoires » mais qui sont essentielles « pour comprendre l'homme

¹³³ Lentz, T., *op. cit.*, p.112

¹³⁴ Hincker, L., *op. cit.*, p.2

¹³⁵ Lentz, T., *op. cit.*, p.112

¹³⁶ Crépin, A., *op. cit.*, p.1

¹³⁷ Lentz, T., *op. cit.*, p.112

¹³⁸ Hincker, L., *op. cit.*, p.2

¹³⁹ *Ibidem*

dans toutes ses dimensions. »¹⁴⁰. La prise en compte du contexte permet ainsi de faire rupture comme le souligne Cécile Barial (2015) : « Il ne s'agit plus aujourd'hui d'émettre un jugement sur l'homme mais bien de comprendre le général corse et surtout la période dans laquelle il a vécu et évolué. »¹⁴¹, comme s'est employé Antoine Casanova – dans son livre intitulé *Napoléon et la pensée de son temps : une histoire intellectuelle singulière* – qui « propose en 2000 une biographie intellectuelle de l'Empereur pour le resituer dans son temps, dans les réflexions de son époque ». Les historiens du XXI^{ème} siècle « se donnent pour tâche de dépeindre le plus fidèlement possible cette époque riche en bouleversements idéologiques et sociaux. »¹⁴². Ils s'intéressent alors davantage aux « attitudes des Français durant la période, entre consentement et parfois opposition au régime. »¹⁴³ et « aux conditions de vie de l'époque, au respect ou au non-respect de la liberté d'expression, aux chiffres consignés dans les registres – conscription, nombre de morts lors des batailles, entre autres informations »¹⁴⁴. En ce sens, l'historienne Nathalie Petiteau affirme qu'une approche sur une « histoire sociale sur le long terme [...] peut apporter de nouveaux éclairages sur la pérennité et la portée de l'œuvre napoléonienne. »¹⁴⁵. Les biographies récentes s'inscrivent alors davantage dans la dimension sociale du personnage tout en y intégrant « les questions que les sensibilités contemporaines nous imposent. »¹⁴⁶. Dans ces biographies, Napoléon Bonaparte n'est alors plus héroïcisé ni déprécié mais il est appréhendé dans toute sa globalité, dans une véritable approche historique s'appuyant sur les archives qui nous sont parvenues (Barial, 2015), mais sans que pour autant, le mythe napoléonien ne soit complètement évacué (Obron-Vattaire, 2015).

2. La place de la figure de Napoléon Bonaparte à l'école primaire

Afin de déduire une vision globale de l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, il semble essentiel d'effectuer une étude des deux éléments qui participent à l'enseignement de l'histoire, à savoir : les textes officiels – au travers des programmes principalement – qui précisent les contenus d'enseignement et les manuels qui constituent les principaux outils d'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Le choix a alors été fait

¹⁴⁰ Barial, C. (2015). *Les représentations du Consulat, de l'Empire et de Napoléon dans les manuels scolaires et chez les élèves de Seconde* [Mémoire de maîtrise, Espe Académie de Toulouse]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01253113/document>, p.30

¹⁴¹ *Ibidem*, p.29

¹⁴² Obron-Vattaire, C., *op. cit.*, p.92

¹⁴³ Barial, C., *op. cit.*, p.26

¹⁴⁴ Obron-Vattaire, C., *op. cit.*, p.91

¹⁴⁵ Hincker, L., *op. cit.*, p.2

¹⁴⁶ le Corre, A. (2021, 2 avril). *Thierry Lentz : « Nous devons défendre Napoléon et à travers lui notre histoire, pour préserver la cohésion nationale »*. Le Figaro. Consulté le 10 février 2022, à l'adresse <https://www.lefigaro.fr/vox/histoire/thierry-lentz-nous-devons-defendre-notre-histoire-pour-preserver-la-cohesion-nationale-20210402>

d'articuler cette partie autour de l'étude de ces deux éléments en orientant chacune de ces deux études sur l'exemple de la figure de Napoléon Bonaparte comme explicité dans la partie précédente.

2.1. L'évolution de Napoléon Bonaparte dans les programmes

L'analyse de l'évolution de l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte dans les programmes et autres textes officiels permet de mettre en lumière les changements qui ont rythmé l'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis plusieurs siècles. En ce sens, cette étude n'a pas pour but l'exhaustivité, mais a davantage l'intention d'obtenir une vision d'ensemble des évolutions de cette discipline.

L'étude porte ainsi sur une large étendue temporelle, débutant en 1867 et allant jusqu'au dernier programme – publié en 2020 et encore en vigueur aujourd'hui – le tout orienté sur la figure de Napoléon Bonaparte, constituant le véritable fil directeur de ce travail. Elle s'organise en trois périodes distinctes, définies en fonction de la mutation de l'enseignement de l'histoire abordée lors de la première partie de ce mémoire. De plus, il est primordial de rappeler que l'organisme ayant pour mission d'écrire les programmes scolaires de l'école primaire a évolué au cours des décennies. Ses acteurs se sont multipliés et diversifiés et son écriture s'est pourvue d'un enjeu pédagogique de plus en plus marqué. Ainsi, en passant du Conseil supérieur de l'Instruction publique, créé en 1870, jusqu'au Conseil supérieur des programmes de 2013 – qui régit encore son élaboration aujourd'hui – beaucoup d'éléments ont été modifiés quant au processus d'écriture des programmes et cette étude a alors à cœur de s'intéresser concrètement aux évolutions des contenus d'enseignement et des pratiques recommandées pour l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte.

2.1.1 Période de 1867 à 1960 : Les programmes sous l'influence du « roman national »

Cette étude des programmes commence en 1867, puisque le 10 avril de cette même année prend place la loi Duruy sur l'enseignement primaire en France. Celle-ci a notamment permis la généralisation de l'enseignement scolaire en France en rendant l'école accessible à tous et en incitant à la gratuité de l'enseignement, tout en reprenant les différentes lois Guizot et Falloux. Par ailleurs, la loi Duruy est également un évènement majeur dans cette étude puisqu'elle fait passer l'histoire et la géographie au rang de matières obligatoires. Les premiers programmes d'enseignement entrèrent alors en vigueur une année plus tard, en 1868. Ces derniers s'organisent selon les différents niveaux présents à l'école primaire à cette période à savoir : les cours élémentaires (6 à 8 ans), les cours moyens (8 à 10 ans) ainsi que les cours

supérieurs (10 à 12 ans). Quelques phrases constituant les contenus d'enseignement précisent alors chacun de ces trois niveaux.

Concernant les cours élémentaires on note ainsi : « entretiens et récits sur les principaux personnages et les grands faits »¹⁴⁷. Cette courte et vague indication témoigne de l'importance considérable qui été donnée aux récits des personnages historiques et aux « grands faits » – deux notions qui sont au cœur même du « roman national ».

Les cours moyens prennent la suite de ces premières indications en donnant les contenus suivants : « suite des faits depuis les origines jusqu'à nos jours, dates principales »¹⁴⁸. Encore une fois, l'idée principale est de constituer un récit de l'origine de la France à nos jours en le construisant autour de dates principales communes qu'on appellera les « repères historiques ».

Enfin, les informations relatives au cours supérieur sont, elles aussi, très succinctes : « révision rapide des grands faits jusqu'à la guerre de Cent Ans. Histoire développée depuis la guerre de Cent Ans jusqu'à nos jours. »¹⁴⁹. Dans l'ensemble, on retrouve dans ce premier programme une approche chronologique de l'enseignement de l'histoire, s'appuyant sur des grands personnages et des faits importants – parmi lesquels figure déjà le personnage de Napoléon Bonaparte. Toutefois ces programmes ne définissent pas explicitement un contexte clair dans lequel enseigner la figure de Napoléon Bonaparte et aucune précision concernant les « grands faits » qui pourraient être liés à cette figure n'est donnée.

Par ailleurs, ces quelques informations quant à l'enseignement de l'histoire sont accompagnées de conseils visant les pratiques de l'enseignant. Pour le cours intermédiaire – faisant référence au cours moyen – on déclare aux enseignants qu'ils doivent « Développer dans leur cours le sentiment national sans viser au-delà et surtout sans entrer dans les détails dont la multiplicité ne produirait que la confusion »¹⁵⁰. Ce passage démontre l'enjeu principal de l'histoire à l'époque – cœur du « roman national » – qui était celui d'unifier la France autour de ce qu'ils appelaient « le sentiment national ». De ces quelques lignes découle alors l'hypothèse de la glorification voire de la mythification du personnage de Napoléon Bonaparte dans son enseignement.

Le prochain programme d'enseignement de l'histoire à l'école est établi en 1882, plus de quinze ans après son prédécesseur. Dans celui-ci, on informe les enseignants du volume horaire qui doit être consacré à une leçon d'histoire, de géographie et d'instruction civique, soit une heure de leçon par jour. Cette première nouveauté forme les prémices d'un cadre pour l'enseignement de l'histoire. Les instructions des programmes sont pratiquement les mêmes

¹⁴⁷ de Cock, L., *op. cit.*, p.275

¹⁴⁸ *Ibidem*

¹⁴⁹ *Ibidem*, p.276

¹⁵⁰ *Ibidem*

que celles dans celui de 1867 à l'exception de quelques phrases venant préciser les anciens intitulés.

Concernant les instructions du cours moyen, on retrouve la phrase suivante : « Cours élémentaire d'histoire de France insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent Ans »¹⁵¹. On comprend alors que l'enseignement de Napoléon Bonaparte se déroulera lors du cours moyen – comprenant, pour rappel, les élèves de 8 à 10 ans. Il est également nécessaire de souligner qu'apparaît pour la première fois un repère chronologique dans les intitulés du programme. S'organisant autour de cette approche chronologique, ce programme propose, pour la première fois, un exemple de répartition trimestrielle construit sur la chronologie des événements. On retrouve ainsi, pour le premier trimestre, la période de 1328 à 1610 puis au deuxième trimestre la période de 1610 à 1789 et pour le troisième trimestre la période de 1789 « à nos jours ». Grâce à ces indications, les contenus d'enseignement deviennent plus précis même si les périodes établies restent longues, ce qui pourrait en compliquer l'enseignement.

En outre, apparaissent pour les cours supérieurs trois grandes périodes historiques : « 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 l'époque moderne »¹⁵². Ce passage nous informe donc que l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte se poursuit en cours supérieurs dans le cadre de l'étude des Temps modernes. On retrouve également pour la première fois l'expression « l'histoire de France » qui fonde l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en France encore aujourd'hui. Enfin, il est important de constater qu'aucune information claire n'est donnée quant aux événements principaux à enseigner sur Napoléon Bonaparte mais que ce programme vient apporter un premier cadre à son enseignement.

Le programme scolaire suivant date de 1923, soit quarante-et-un ans après le précédent. Rapidement, il fait état d'un changement notable puisque les sections préparatoires apparaissent pour les enfants de 6 à 7 ans. Cependant, il n'y aura pas d'enseignement à proprement parler d'histoire ou de géographie en section préparatoire. On trouve dans la partie « morale » la formulation suivante : « biographies d'hommes illustres » ce qui peut s'apparenter à un début de développement de cours d'histoire en vue des objectifs demandés dans les cours suivants.

En cours élémentaire, on demande d'enseigner : « [les] principaux faits et principales dates de l'histoire de France jusqu'à 1610 ; La Gaule. Les invasions. Le Moyen Âge. Formation

¹⁵¹ de Cock, L., *op. cit.*

¹⁵² *Ibidem*, p.277

de l'unité française Les grandes découvertes. La Renaissance. La Réforme. »¹⁵³. En ce sens, on y retrouve le même constat : l'enseignement de l'histoire est rythmé par des faits principaux et surtout des repères chronologiques de « l'histoire de France ». La Gaule, les invasions et la Renaissance sont évoquées pour la première fois. Il est également important de souligner que l'enseignant doit enseigner la « formation de l'unité française », preuve de la présence en filigrane du « roman national » qui ne s'estompe pas.

Pour les cours moyens, l'objectif est partiellement modifié par rapport aux précédents programmes, on enseignera à présent les : « 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. »¹⁵⁴. Pour la première fois, on enseignera la figure de Napoléon Bonaparte sous l'intitulé « Le Consulat et l'Empire », mais le personnage en lui-même ne sera pas cité dans les programmes. Ce constat peut être expliqué par l'hypothèse que l'étude du personnage est induite par ce thème. Ce programme ne donne, en revanche, aucun événement précis sur l'enseignement de Napoléon Bonaparte même si le coup d'Etat du 18 Brumaire ainsi que le sacre de 1804 sont largement sous-entendus par l'intitulé du programme.

Par ailleurs, un texte d'instruction à l'enseignement à l'école primaire datant du 20 juin 1923 vient accompagner ces programmes et précise son contenu : « Nous nous refusons à opposer les droits de la science et les droits de la France. Le patriotisme français n'a rien à craindre de la vérité... Certes l'enfant de l'école primaire est trop jeune pour qu'on étale devant lui et qu'on livre à sa libre discussion les documents sur lesquels pâlisent les historiens. Mais l'instituteur peut, sans hésiter, lui raconter l'histoire de notre pays telle qu'elle résulte des recherches impartiales des savants. La place de la France dans le monde est assez grande, son rôle assez noble pour qu'un enseignement sincère, soucieux de la vérité jusqu'à l'intransigeance, favorise l'éclosion et l'épanouissement du sentiment patriotique. Et tel doit être le but de l'enseignement historique et géographique à l'école primaire. »¹⁵⁵. Ce passage – révélateur sur les enjeux et finalités de l'enseignement de l'histoire à l'école – témoigne de l'empreinte du « roman national » et de son but de développer le sentiment nationaliste français dès le plus jeune âge. Dans ces quelques lignes, le Ministre de l'instruction et des beaux-arts, Léon Bérard, est alors convaincu que l'enseignant peut, sans crainte de la vérité,

¹⁵³ Bérard, L. (1923, 20 juin). *Matières d'enseignement organisation et horaires des écoles primaires élémentaires*. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. https://didacfran.univ-rouen.fr/sites/didacfran.univ-rouen.fr/files/ressources/1923_instructions_officielles_du_20_juin_1923_ecoles_primaires_elementaires.pdf, p.9

¹⁵⁴ *Ibidem*, p.13

¹⁵⁵ *Ibidem*, p.18

s'appuyer sur les dires des historiens pour construire son cours. Ces dires témoignent ainsi du contexte dans lequel évoluait le « roman national » qui fondait à l'époque la « vérité ».

Les prochains programmes sont mis en application en 1938 en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Ils sont centrés sur les éléments du cours supérieur pour la première et la deuxième année. On retrouve quelques recommandations quant à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire qui concernent principalement l'usage des documents qui doivent servir de représentation pour les élèves afin d'ancrer les événements dans le concret et ainsi d'éviter l'abstraction : « On resserrera l'enseignement autour de tableaux, de scènes ou d'événements choisis autant que possible pour leur valeur représentative et en tous cas susceptibles de frapper l'imagination de l'enfant. On doit à tout prix éviter l'abstraction [...]. Les dates, soigneusement triées et en nombre restreint, sont apprises non pour elles-mêmes mais en fonction d'un ensemble. Elles situent les événements dans leur siècle. »¹⁵⁶.

Pour la première année de cours supérieur on retrouve onze thèmes à étudier allant de « L'œuvre de Richelieu et de Mazarin » jusqu'au thème de « La Grande Guerre et ses effets immédiats. »¹⁵⁷. Parmi ces thèmes, on retrouve le thème suivant « Consulat et Empire » qui permet, tout comme dans le programme précédent, d'enseigner la figure de Napoléon Bonaparte. Concernant la deuxième année de cours supérieur, sont présentés – de la même manière que pour la première année de cours supérieur – les dix-sept thèmes à étudier allant de « La conquête de la Gaule par les Romains. » jusqu'au thème « La découverte scientifique et les transformations de la société moderne. »¹⁵⁸. Certains thèmes de première année de cours supérieurs sont similaires à ceux de deuxième année. Cependant, aucun thème précis ne permet d'étudier la figure de Napoléon Bonaparte lors de cette deuxième année. On observe ainsi que son enseignement est explicitement borné par les programmes pour la première année de cours supérieur. A noter qu'aucun élément supplémentaire concernant son enseignement n'est ajouté.

Les programmes scolaires de 1945 proposent – pour les cours élémentaires – une liste indicative de 39 leçons de « Vercingétorix » à « un épisode local de la Libération »¹⁵⁹. La manière de procéder pour enseigner l'histoire à l'école est donc modifiée et on retrouve dès cette date une liste de faits et de périodes à enseigner pour tous les niveaux de l'école primaire. Pour les cours moyens, on retrouve une « liste de 11 périodes de « L'homme préhistorique »

¹⁵⁶ Zay, J. (1997). *Programmes des 23-28 mars 1938 (1)*. Education, Linguistique, Société. <https://www.samuelhuet.com/41-paid/textes-officiels/945-textoff1938-1.html>

¹⁵⁷ *Ibidem*

¹⁵⁸ *Ibidem*

¹⁵⁹ de Cock, L. (2018). *op. cit.*, p.281

à « La France actuelle : occupation et libération »¹⁶⁰. Il convient de souligner qu'il n'y a pas de leçon d'histoire à enseigner en cours préparatoire. Dans la liste des « leçons » à enseigner pour les cours élémentaires on trouve pour la toute première fois depuis 1867, le nom de « Napoléon 1er » dans les programmes scolaires d'enseignement à l'école. On retrouve également, pour les cours moyens l'intitulé suivant : « La Révolution et l'Empire »¹⁶¹ qui induit l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte. Il est ainsi essentiel de relever que l'intitulé encadrant l'enseignement de Napoléon Bonaparte jusqu'ici est modifié. Il sera dès à présent étudié dans le contexte de la Révolution.

Un autre document officiel accompagne ce dernier programme, il s'agit de la circulaire du 7 décembre 1945 s'intitulant *Instructions pour l'enseignement primaire*. On y précise que l'enseignement de l'histoire est à lier le plus possible à l'histoire locale des élèves afin de rendre son enseignement concret. On y indique également que les leçons d'histoire doivent s'accompagner d'observation de documents : « Avec les débutants, on devra saisir toutes les occasions de ménager une large part à l'observation : observation d'images ayant une valeur documentaire certaine, observation de portraits, de monuments... Le récit n'interviendra, alors, que comme couronnement de l'observation, son intérêt étant de faire revivre le passé. », « L'observation doit être accompagnée, surtout au cours moyen, de comparaisons et d'explications. » « Ainsi comprise la leçon d'histoire, qui est aussi une leçon de morale, de civisme et de patriotisme, rejoint donc la leçon d'observation et en utilise les procédés. Elle diffère, cependant, de la leçon de choses... »¹⁶². Par ces quelques indications nouvelles, on constate alors les prémices du « récit vrai ».

2.1.2 Période de 1960 à 2000 : Un enseignement qui tend vers le « récit vrai »

Le premier programme de cette deuxième période est celui de 1969. Ce dernier marque un tournant dans l'enseignement de l'histoire puisqu'il instaure la mise en place des « disciplines d'éveil » et supprime, de fait, l'enseignement de l'histoire en tant que discipline propre. L'enjeu des « disciplines d'éveil » ou encore « activités d'éveil » est celui d'éveiller les élèves à ces disciplines en passant par l'usage des pédagogies nouvelles et en s'appuyant notamment sur la curiosité naturelle des enfants. Ce nouveau mode de fonctionnement est un signe de l'orientation nouvelle des programmes vers la pédagogie active. En ce sens, Pierre Kahn (2008) souligne que cette modification « résulterait d'une volonté de rénovation

¹⁶⁰ de Cock, L. (2018). *op. cit.*

¹⁶¹ Leterrier, L. (1956). *Programmes, instructions répartitions mensuelles et hebdomadaires*. Hachette. <http://michel.delord.free.fr/pgprim1945.pdf>

¹⁶² de Cock, L. (2018). *op. cit.*, p.282

pédagogique de l'école primaire »¹⁶³ et qu'elle constitue « une rupture avec les normes traditionnelles qui la gouvernaient depuis les premiers pas de l'école de Jules Ferry. »¹⁶⁴. Ce nouveau programme sera d'ailleurs à l'origine de nombreux débats comme développé dans la partie précédente – s'orientant vers le « récit vrai ».

Le prochain texte officiel précisant l'enseignement de l'histoire à l'école est un arrêté qui sera publié en juillet 1978, soit 9 ans après le précédent programme. Ce dernier apporte alors des précisions au programme précédent et s'intitule *Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Élémentaire*. Il convient ainsi de s'attarder, plus spécifiquement, sur l'enseignement des activités d'éveil « d'Initiation historique ». Il y est affirmé qu'il faut « Localiser dans le temps (les uns relativement aux autres : avant, en même temps, après) et dans une trame temporelle large (essentiellement fondée sur l'histoire locale et la succession des générations) des données historiques limitées aux XIXe et XXe siècles en France. »¹⁶⁵. On retrouve donc cette idée de trame chronologique faite de repères communs concernant l'histoire de France mais se limitant à une période donnée. Plus loin, il est spécifié qu'il faut « Situer de façon relative des données d'un passé plus lointain évoquées occasionnellement (à propos de vestiges, monuments, documents iconographiques ou lectures, commémorations, apports des médias ou de l'actualité) par référence à une trame temporelle très large, discontinue et lacunaire et utiliser éventuellement à cet effet une esquisse de frise historique amorcée collectivement en classe. »¹⁶⁶. A nouveau, il est nécessaire de souligner que l'on propose, pour l'une des premières fois, l'usage et la construction d'une frise chronologique en classe. Enfin, c'est également la première fois qu'on évoque l'éveil à l'esprit critique au travers de l'enseignement de l'histoire : « Le recours aux documents devrait en outre être l'occasion, - à propos d'exemples très significatifs et surtout en deuxième année -, d'initier les élèves à une attitude critique à leur égard : les trier en fonction de la richesse et de l'intérêt des informations qu'ils apportent, déceler, selon leur nature ou en confrontant plusieurs d'entre eux, ceux dont les apports peuvent appeler une certaine méfiance. »¹⁶⁷. On commence donc à voir apparaître de manière significative la démarche historique qui se trouve au centre du « récit vrai ». L'enseignement de Napoléon Bonaparte ou de la période de l'Empire et du Consulat n'apparaissent plus dans ces nouveaux programmes. On constate donc un « recul » dans l'enseignement de cette figure emblématique par la mise en place des disciplines d'éveil. Cet exemple peut expliquer certains vifs débats étudiés lors de la partie précédente.

¹⁶³ Kahn, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? *Le Télémaque*, 2(34). <https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>

¹⁶⁴ *Ibidem*

¹⁶⁵ Conseil de la Jeunesse, de l'Education populaire et des Sports. (1978, 7 juillet). *Horaires Objectifs et Programmes Cycle Élémentaire*. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1978_1.pdf, p. 40

¹⁶⁶ *Ibidem*, p.40-41

¹⁶⁷ *Ibidem*, p.56

En 1980, l'arrêté du 18 juillet¹⁶⁸ apporte une nouvelle fois des précisions sur l'enseignement de l'histoire à l'école pour les cours moyens. Ce document formule de nouveaux objectifs, il faut ainsi : « continuer à développer chez l'enfant des attitudes qui favoriseront sa connaissance et sa compréhension du présent et du passé »¹⁶⁹, tout en développant l'esprit critique et surtout en apprenant à utiliser un vocabulaire spécifique à l'histoire et à la géographie : « Il s'agit enfin d'acquérir et de fixer des connaissances. »¹⁷⁰. Autre nouveauté à souligner, il est précisé qu'« On s'attachera aux aspects de la vie en société et de la civilisation. »¹⁷¹. En effet, cette référence aux dimensions sociétales des événements historiques prouve une nouvelle fois que les textes officiels se tournent vers une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire tendant vers la démarche historique. Pour finir, il est également recommandé de s'appuyer sur un ensemble documentaire pour chaque leçon d'histoire. Cependant, à nouveau, ce document n'apporte pas plus de précisions quant à l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte mais renseigne toutefois sur les pratiques qui étaient alors en place pour aborder l'enseignement de l'histoire et donc l'enseignement éventuel de ce personnage phare.

Le prochain programme est publié, presque vingt ans plus tard, en 1985. Il met fin aux « disciplines d'éveil » et présente tour à tour des recommandations concernant chaque cycle de l'enseignement primaire. Pour le cours préparatoire doivent être étudiés les « rythmes et mesures du temps (le jour et la nuit ; les saisons ; l'heure et le calendrier), événements marquants de la vie de l'enfant, de sa famille, de sa classe, de la commune, de la nation (anniversaires, fêtes, vacances, commémorations), construction d'une première frise chronologique portant sur la vie personnelle et collective »¹⁷². L'objectif de l'enseignement de l'histoire au cours préparatoire est également précisé : « L'élève apprend à organiser autour de lui le temps et l'espace. Il distingue mieux le monde qui l'entoure et celui, plus éloigné, dont il reçoit les images. Il utilise quelques mots simples et précis pour situer et décrire les êtres, les événements, les phénomènes. Il prend conscience du passé. »¹⁷³.

Pour le cours élémentaire, on retrouve l'objectif suivant : « L'élève reçoit une initiation générale, illustrée d'exemples et fondée sur des comparaisons. Il apprend à se situer dans le temps de l'histoire et dans l'espace géographique. Il commence à maîtriser quelques

¹⁶⁸ Conseil de la Jeunesse, de l'Education populaire et des Sports. (1980, 18 juillet). *Horaires objectifs et programmes cycle moyen 1980*. Formapex.com. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf

¹⁶⁹ de Cock, L. (2018). *op. cit.*, p. 284

¹⁷⁰ *Ibidem*

¹⁷¹ *Ibidem*

¹⁷² Conseil de l'enseignement général et technique. (1985, 15 mai). *Horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire*. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf, p. 18

¹⁷³ *Ibidem*

méthodes de travail et outils de représentation. »¹⁷⁴. On retrouve trois thèmes à étudier en cours élémentaire : « Première étude de la société française d'aujourd'hui et du passé récent (vie matérielle et économique ; vie politique et culturelle ; croyances), Présentation d'états anciens, d'événements, de personnages et de groupes sociaux de la société française à différentes époques significatives de son histoire, situées les unes par rapport aux autres (préhistoire, époques gallo-romaine, médiévale, moderne, contemporaine), Repérage des grandes époques historiques sur une frise chronologique. »¹⁷⁵.

Enfin, pour le cours moyen on retrouve l'objectif suivant : « L'élève étudie de façon plus systématique l'histoire et la géographie de la France. Il perfectionne ses méthodes de travail, enrichit son vocabulaire, apporte aux documents de l'école et aux informations des moyens audiovisuels une attention critique. »¹⁷⁶. Le programme présente sept périodes qui doivent être étudiées sur les deux années des cours moyens selon l'ordre chronologique et « avec de brefs raccords, et situées dans l'évolution européenne et mondiale »¹⁷⁷. Ces sept périodes débutent par « Les temps préhistoriques »¹⁷⁸ et s'étendent jusqu'à la période de la « La France au XXe siècle »¹⁷⁹. On retrouve, parmi ces périodes, celle de « la France révolutionnaire et l'Europe napoléonienne » comprenant elle-même trois sous-thèmes dont le dernier qui s'intitule : « La France et l'Europe au temps de Napoléon »¹⁸⁰. Cette réapparition de Napoléon Bonaparte dans les programmes scolaire permet de redonner un cadre ainsi qu'une valeur à son enseignement. De plus, son enseignement est explicitement cadré dans un contexte qui est celui de la Révolution et de l'Europe napoléonienne. On en déduit donc que, pour la première fois, les guerres de Napoléon Bonaparte doivent être enseignées, notamment celles menant à l'apogée de l'Europe napoléonienne. Un autre constat intéressant à souligner est que pour la première fois également, on s'intéresse, dans le cadre de l'enseignement de Napoléon Bonaparte, non plus seulement à la France mais également à l'Europe.

On précise tout de même, encore, que « L'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale. »¹⁸¹. Cependant, les programmes insistent fortement dans un paragraphe nommé « instructions » sur le contexte dans lequel doit être dispensé le cours d'histoire à l'école. En effet, il est précisé que le maître fait « découvrir l'analyse attentive et critique de documents simples »¹⁸², « utilise le récit »¹⁸³, « fait appel à la mémoire »¹⁸⁴, et fait construire « la frise [chronologique] »¹⁸⁵ tout en faisant découvrir le «

¹⁷⁴ Conseil de l'enseignement général et technique., *op. cit.*

¹⁷⁵ *Ibidem*

¹⁷⁶ *Ibidem*, p. 18

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.19

¹⁷⁸ *Ibidem*

¹⁷⁹ *Ibidem*

¹⁸⁰ *Ibidem*

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 17

¹⁸² *Ibidem*

¹⁸³ *Ibidem*

¹⁸⁴ *Ibidem*

¹⁸⁵ *Ibidem*

contexte local »¹⁸⁶. On constate donc que ce nouveau programme vise un réel « récit vrai » tout en cohabitant toujours avec le « roman national ».

Le prochain programme est publié en 1995. L'un des changements qu'il apporte est l'apparition d'un programme d'histoire en maternelle, celui-ci est adapté à l'âge des enfants et doit aborder la notion du « temps qui passe »¹⁸⁷. En effet, cela permet d'avoir un premier contact avec la matière et ce dernier sera approfondi pendant la suite de la scolarité de l'élève.

C'est également le premier programme organisé selon les cycles de l'enseignement primaire qui apparaissent grâce à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (grande section, CP et CE1) on retrouve dans la section *Découverte du monde*¹⁸⁸ deux domaines qui sont apparentés à la géographie et à l'histoire : « L'espace et la diversité des paysages »¹⁸⁹ et « Le temps dans la vie des hommes »¹⁹⁰.

Au cycle suivant qui est celui des approfondissements (CE2, CM1, CM2) on retrouve une section « Histoire et géographie » avec un domaine d'histoire s'articulant autour de cinq grandes périodes à étudier. Ces périodes sont les suivantes : « Des origines aux débuts du moyen âge ; Le Moyen Âge ; Les temps modernes et la Révolution ; Le XIXe siècle (1815-1914) : la France dans une Europe dominante ; Le XXe siècle (1914-19..) : la France dans un monde bouleversé. »¹⁹¹. La figure de Napoléon Bonaparte apparaît dans le thème « Les temps modernes et la Révolution » avec notamment l'intitulé suivant : « Napoléon, empereur des Français : 1804 »¹⁹². Les contenus d'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte changent donc une nouvelle fois de focale passant du personnage militaire à celui de l'Empereur. De plus, il convient de relever que l'on nomme désormais Napoléon Bonaparte « Empereur des Français ». En outre, il est à nouveau lié, par le programme, à l'enseignement de la Révolution.

Enfin, il est également précisé que l'« On s'appuiera le plus souvent possible sur des personnages, des grandes dates, des lieux symboliques constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale »¹⁹³ et que cet enseignement aura « un regard sur la durée et sur les signes du passé »¹⁹⁴ autrement dit sur la chronologie et l'étude des traces du passé au travers des études de documents. Ces différentes informations font état de la mutation dans laquelle se trouve l'enseignement de l'histoire à cette période.

¹⁸⁶ Conseil de l'enseignement général et technique., *op. cit.*, p.18

¹⁸⁷ Conseil supérieur de l'Éducation. (1995). *Programme de l'école primaire*. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf, p. 14

¹⁸⁸ *Ibidem*, p.29

¹⁸⁹ *Ibidem*

¹⁹⁰ *Ibidem*

¹⁹¹ *Ibidem*, p.43

¹⁹² *Ibidem*

¹⁹³ *Ibidem*, p.42

¹⁹⁴ *Ibidem*

2.1.3 Période des années 2000 à nos jours : Un enseignement qui se concrétise

Le premier programme scolaire de cette période est établi en 2002. Rapidement, on y retrouve les mêmes recommandations que dans le programme précédent concernant l'enseignement de l'histoire à la maternelle. De même, l'enseignement de l'histoire concernant le cycle 2 – également appelé cycle des apprentissages fondamentaux – n'évolue pas véritablement puisqu'on retrouve toujours l'étude de la notion du « temps qui passe »¹⁹⁵ dans le domaine *Découvrir le monde*¹⁹⁶.

Concernant le cycle 3 – également nommé cycle des approfondissements – on retrouve vingt-et-un points forts répartis en six périodes et on y donne des informations sur les pratiques enseignantes qui doivent « respecter l'ordre chronologique et ne négliger aucune période, y compris la plus récente »¹⁹⁷. Les six périodes sont les suivantes : « La Préhistoire - L'Antiquité - le Moyen Âge (476-1492) - Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne 1492-1815 - Le XIXème siècle 1815-1914 - Le XXème siècle et le monde actuel. »¹⁹⁸. Certains thèmes de ces programmes sont nouveaux comme « la Méditerranée comme espace de conflits et d'échanges au Moyen Âge »¹⁹⁹, « l'esclavage »²⁰⁰, « l'émigration et [les] colonies »²⁰¹ ou encore la place de la femme au XIXème siècle. On constate donc, comme relevé dans la première partie de ce mémoire, que certains événements qui n'étaient avant pas abordés font leur apparition dans les programmes scolaires.

En cycle 3, la figure de Napoléon Bonaparte est également abordée dans le thème « Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne 1492-1815 » avec comme temps fort : « la Révolution française et le Premier Empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, réussites et échecs »²⁰². Ce premier sous-thème abordant Napoléon Bonaparte place désormais le personnage dans une approche plus neutre en y abordant à la fois ses « réussites » ainsi que ses « échecs ». L'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte s'inscrit progressivement dans les finalités du « récit vrai ». Le programme accorde également jusqu'à trois heures d'enseignement de l'histoire par semaine. On retrouve désormais des compétences qui sont associées à l'enseignement de la discipline historique et qui permettent d'en préciser les contenus d'enseignement. Le personnage de Napoléon Bonaparte reste, comme précédemment, associé à la Révolution française.

¹⁹⁵ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche. (2002, 14 février). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>, p. 55

¹⁹⁶ *Ibidem*, p.54

¹⁹⁷ *Ibidem*, p.78

¹⁹⁸ *Ibidem*, p.79

¹⁹⁹ *Ibidem*

²⁰⁰ *Ibidem*

²⁰¹ *Ibidem*

²⁰² *Ibidem*

Le programme donne en ce sens quelques recommandations quant à l'enseignement de l'histoire à l'école : « Tout en continuant à réserver à l'histoire de France et au territoire français une part prépondérante, ces enseignements ouvrent une dimension européenne et même mondiale aujourd'hui indispensable. »²⁰³. Dans les objectifs de l'enseignement de l'histoire figure également le passage suivant : « L'élève doit être déjà capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette "connaissance par traces" qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. Il doit donc pouvoir commencer à en comprendre le travail : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, et l'auteur. Le maître le prépare ainsi [...] en l'initiant à une première forme d'esprit critique. »²⁰⁴, ce qui place l'enseignement de l'histoire dans une démarche historique en quête de vérité et permet à l'élève d'en faire directement l'expérience.

Les prochains programmes scolaires datent de 2008. Concernant le cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1) on retrouve, toujours dans le domaine *Découverte du monde* le thème suivant : « Se repérer dans l'espace et dans le temps »²⁰⁵.

Pour le cycle des approfondissements (CE2, CM1, CM2) on retrouve – tout comme dans le programme précédent – les six périodes suivantes : « La Préhistoire – L'Antiquité – Le Moyen Âge – Les Temps modernes – La Révolution française et le XIXe siècle – Le XXe siècle et notre époque. »²⁰⁶. Napoléon Bonaparte est alors étudié dans le cadre du thème « La Révolution française et le XIXème siècle » dont le contenu d'enseignement concernant l'enseignement de Napoléon Bonaparte est le suivant : « La Révolution française et le Premier empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, la Terreur, les grandes réformes de Napoléon Bonaparte. »²⁰⁷. Ainsi, l'enseignement de Napoléon Bonaparte est toujours en lien avec la Révolution. On y aborde aussi le Premier Empire ainsi que les grandes réformes qu'il met en place. Ce programme sous-tend alors plutôt une vision « méliorative » du personnage en abordant même le Premier Empire comme « l'aspiration à la liberté et à l'égalité ».

Ce programme est accompagné de quelques recommandations qui préconisent l'utilisation d'une « liste de repères indispensables, jalons de l'histoire nationale. Ils forment la base d'une culture commune »²⁰⁸. On retrouve donc, pour la première fois le terme de culture commune – nouvel enjeu central de l'enseignement de l'histoire à l'école comme développé en première partie. De plus, la liste des repères indispensables est donnée dans le cœur des

²⁰³ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche., *op. cit.*, p.65

²⁰⁴ *Ibidem*, p.78

²⁰⁵ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008, 19 juin). *Cycle des apprentissages fondamentaux – programme du CP et du CE1*. Education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

²⁰⁶ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008, 19 juin). *Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2*. Education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

²⁰⁷ *Ibidem*

²⁰⁸ *Ibidem*

programmes et il est précisé qu'elle pourra être étoffée par l'enseignant en fonction de ses choix pédagogiques. Enfin, on précise que l'étude de ces périodes « s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux »²⁰⁹.

Les prochains programmes scolaires de l'enseignement de l'histoire à l'école sont publiés en 2015 et entrés en vigueur en 2016. Ces derniers sont présentés sous forme de tableaux répertoriant les connaissances et compétences associées ainsi que des exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève. On retrouve également des attendus de fin de cycle ainsi que des recommandations sur l'enseignement de l'histoire présentées sous forme de paragraphes.

Pour le cycle 2 – qui regroupe désormais depuis 2013, le CP, le CE1 et le CE2 – on retrouve dans le domaine *Questionner le monde* le thème « Se situer dans le temps ». Les repères de progressivité de ce cycle sont les suivants : « Les rythmes cycliques sont étudiés dès le CP en continuité du travail amorcé en classe maternelle. Les outils de représentation du temps, calendrier, frise ... sont utilisés tout au long du cycle. Le repérage des grandes périodes historiques se travaille au CE2. Au CE2, on commence l'étude du temps long et de l'espace géographique terrestre à travers quelques événements, personnages et modes de vie caractéristiques des principales périodes de l'histoire de la France et du monde occidental et à travers quelques milieux géographiques caractéristiques. »²¹⁰. Ce cycle permet donc d'appréhender l'histoire afin d'en rendre son enseignement plus concret par la suite.

Concernant le cycle 3 – s'intitulant aussi le cycle de consolidation et regroupant le CM1, CM2 et la 6^{ème} – on retrouve le domaine « Histoire et géographie » réparti selon trois thèmes pour chaque année scolaire du cycle. Les thèmes de CM1 sont les suivants : « Et avant la France ? ; Le temps des rois ; Le temps de la Révolution et de l'Empire »²¹¹. Les thèmes pour le CM2 sont : « Le temps de la République ; L'âge industriel en France ; La France des guerres mondiales à l'Union européenne »²¹². Napoléon Bonaparte est ainsi inscrit dans le thème trois du CM1 dans lequel se trouve le repère annuel de programmation suivant : « Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur, de la Révolution à l'Empire » avec les démarches et contenus d'enseignements suivants : « Napoléon Bonaparte, général dans les armées républicaines, prend le pouvoir par la force et est proclamé empereur des Français en 1804, mais il conserve certains des acquis révolutionnaires »²¹³. On retrouve enfin différents

²⁰⁹ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008, 19 juin). *Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2.*, op. cit.

²¹⁰ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 29 novembre). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Education.gouv.fr. https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/6/Programme_cycle_2_pour_B.O._1424756.pdf, p. 36-37

²¹¹ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 29 novembre). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Education.gouv.fr. https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/8/Programme_cycle_3_pour_B.O._1424758.pdf, p. 53

²¹² *Ibidem*, p. 55

²¹³ *Ibidem*, p.53-54

événements explicites de l'histoire de Napoléon Bonaparte à enseigner dans les programmes. Ces derniers permettent même de présenter le personnage comme un « continueur » des idées de la Révolution tout en y émettant une réserve par l'usage du mot « certains ».

Enfin, les derniers programmes – publiés en 2020 et entrés en application en 2021 – sont toujours en vigueur à ce jour. Pour le cycle 2, on retrouve le domaine *Questionner le monde* puis le sous domaine *Questionner l'espace et le temps* avec le thème « Se repérer dans le temps et le mesurer »²¹⁴ ainsi que le thème « Repérer et situer quelques événements dans un temps long »²¹⁵. Ces thèmes permettent la structuration cognitive des élèves afin d'installer progressivement des repères temporels et d'initier l'utilisation d'un langage précis.

Concernant le cycle 3, on retrouve le domaine « Histoire et géographie » reprenant exactement la même organisation que dans le programme de 2016. Les thèmes sont également les mêmes que dans le précédent programme. A nouveau, l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte prend place dans le troisième thème de CM1 à savoir : « Le temps de la Révolution et de l'Empire ». Plus exactement dans le repère annuel de programmation : « Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur, de la Révolution à l'Empire »²¹⁶, accompagné de précisions sur les démarches et les contenus d'enseignement qui sont les mêmes que pour le programme précédent. Pour étudier les différents thèmes du programme d'histoire les élèves doivent ainsi acquérir des compétences multiples qui sont décrites au début du programme d'histoire. L'enseignement de Napoléon Bonaparte n'est alors pas complété ni modifié par rapport au précédent programme.

2.1.4 Conclusion

L'étude de l'évolution des programmes scolaires d'enseignement de l'histoire met ainsi en évidence une évolution des contenus d'enseignement ainsi que des démarches préconisées pour effectuer ces enseignements. Ces évolutions progressives sont en lien avec la mutation que connaît l'enseignement de l'histoire – du fameux « roman national » au « récit vrai ». La figure de Napoléon Bonaparte ne sera citée comme un contenu d'enseignement obligatoire dans les programmes qu'à partir de 1945. Cependant, comme le préconisent les programmes scolaires d'enseignement de l'histoire, dès 1867 doivent être étudiés les principaux faits et les principaux personnages de l'histoire, dont Napoléon Bonaparte fait indiscutablement partie. De plus, c'est en 1923 qu'apparaît pour la première fois le thème du

²¹⁴ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 2*. Education.gouv.fr. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolaire_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf, p. 52

²¹⁵ *Ibidem*, p. 53

²¹⁶ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 3*. Education.gouv.fr. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolaire_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf, p. 71

Consulat et de l'Empire donnant, cette fois-ci, un contexte explicite à l'enseignement de Napoléon Bonaparte. Par la suite, ce contexte d'enseignement va lui aussi évoluer en liant, jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement du personnage à la Révolution française ainsi qu'à la diffusion de ses idées. De plus, les programmes précisent aujourd'hui des événements clairs et explicites afin de guider l'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte. Enfin et de manière plus générale, au fur et à mesure des années, les programmes se précisent et l'utilisation de la démarche historique – développée en première partie – sera fortement recommandée.

2.2. L'évolution de Napoléon Bonaparte dans les manuels d'histoire

Après avoir étudié l'évolution de Napoléon Bonaparte au travers des programmes de 1867 à aujourd'hui, il semble pertinent d'approfondir cette étude en analysant l'évolution de cette figure historique dans les manuels d'histoire de primaire. Dans un souci de cohérence avec la partie précédente, le corpus a été établi sur les trois mêmes périodes. Celui-ci se compose de dix-huit manuels d'histoire – chaque période comprend six manuels – datant, pour le plus ancien, de 1877 et pour le plus récent, de 2020. Le choix de chacun de ces manuels a été fait de manière aléatoire en alliant à la contrainte d'accessibilité le souci de recouvrir au mieux les trois périodes. Par ailleurs, les manuels ont été choisis indifféremment du niveau auxquels ils sont destinés afin d'en obtenir une vision d'ensemble. De ce fait, tout comme les programmes, cette étude n'a en rien la prétention d'être exhaustive mais permet toutefois d'en retirer une vision globale sur l'évolution de Napoléon Bonaparte dans les manuels au fil des décennies.

L'étude comparative des manuels a ainsi été réalisée au travers de trois tableaux correspondant aux trois périodes établies (Annexe A) et chaque manuel a fait l'objet d'une brève synthèse descriptive sur la partie consacrée à Napoléon Bonaparte (Annexe B). Il convient de relever que l'étude de Napoléon Bonaparte a été faite sur les chapitres concernant ce personnage historique lui-même et a été élargie – pour les manuels structurés ainsi – aux différents régimes dans lesquels Napoléon Bonaparte a vécu et régné. Par ailleurs, les événements et faits retenus correspondent à ceux traités dans les dix-huit manuels, ils n'ont donc pas vocation – eux non-plus – à être exhaustifs.

De cette étude, il semblait ainsi judicieux d'en déduire une synthèse qui retrace – de manière globale – l'évolution de Napoléon Bonaparte dans les manuels et de tenter d'y apporter une explication par le contexte. Cette synthèse se détache alors volontairement des

trois périodes établies et s'articule donc autour de l'évolution de la mutation du « roman national » au « récit vrai », développée dans la première partie de ce présent mémoire.

2.2.1 Les premiers manuels : des manuels orientés, empreints des idées du « roman national »

En 1867, sous le Second Empire, Victor Duruy, Ministre de l'Instruction publique, rend l'enseignement de l'histoire et de la géographie obligatoire et avec lui, entraîne le besoin d'un support pédagogique pour le mettre en œuvre. Ainsi, quelques années plus tard, pour répondre à ce besoin, deux manuels seront les initiateurs dans cette discipline et domineront l'ensemble de la période et bien davantage. Le premier est celui qu'Ozouf Jacques et Mona (1984) qualifieront de livre « le plus réclamé de la bibliothèque scolaire »²¹⁷. Il s'agit du manuel intitulé *Le Tour de la France par deux enfants*²¹⁸ d'Augustine Fouillée, alias G. Bruno, paru pour la première fois en 1877, qui sera à de maintes reprises réédité et sera un véritable succès jusque dans les années 1950 (Ozouf, 1984). Plus qu'un manuel, il s'agit d'un véritable récit retraçant les aventures de deux orphelins faisant le tour de la France à la recherche de leur oncle et découvrant, par la même occasion et par leurs périples, la géographie et l'histoire de France. Pourtant, il n'a pas pour unique objectif de former les élèves à ces deux disciplines. A celui-ci, s'ajoute – dans un contexte politique des plus instables – l'objectif d'institutionnaliser et de légitimer la jeune III^e République encore très fragile et menacée notamment à la suite de la défaite de 1870 contre la Prusse et qui doit s'imposer face à « une majorité parlementaire conservatrice, plutôt monarchiste et bonapartiste »²¹⁹, inclinations que partage une partie de la population. On comprend alors mieux les raisons d'un récit romancé, teinté d'une dimension patriotique, présentant « la patrie sous ses traits les plus nobles »²²⁰ et véhiculant les idées et les valeurs républicaines et celles de la nation, récit par lequel les élèves « apprennent aussi, à propos des diverses provinces, les vies les plus intéressantes des grands hommes qu'elles ont vus naître: chaque invention faite par les hommes illustres, chaque progrès accompli grâce à eux devient pour l'enfant un exemple, une sorte de morale en action d'un nouveau genre, qui prend plus d'intérêt en mêlant la description des lieux mêmes où les grands hommes sont nés. »²²¹. En ce sens, Napoléon Bonaparte est cité – bien que très brièvement – lors d'un échange entre deux protagonistes dont l'un est d'origine corse. Par cette brève citation, Napoléon Bonaparte est présenté de manière positive, servant à exalter la région du marin.

²¹⁷ Ozouf J. et M. (1984). *Le Tour de la France par deux enfants*. Le petit livre rouge de la République. Dans Nora P. *Les Lieux de mémoire I. La République* (p. 291-321). Gallimard, p.292

²¹⁸ Bruno, G. (1877, version imprimée en 1983). *Le tour de la France par deux enfants*. France Loisir.

²¹⁹ Assemblée Nationale. (s. d.). *La Troisième République (1870–1940) - Histoire - Histoire de l'Assemblée nationale - Assemblée nationale*. Consulté le 3 mars 2022, à l'adresse <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/histoire-de-l-assemblee-nationale/la-troisieme-republique-1870-1940>

²²⁰ Bruno, G., *op. cit.*, préface

²²¹ *Ibidem*

Dans un chapitre introduit par la phrase suivante : « Ayons tous un même cœur pour aimer la France. » – il participe ainsi à asseoir la grandeur de la France, le tout dans une visée nationaliste et patriotique. Cependant, si aucune étude de Napoléon Bonaparte n'est réalisée dans ce manuel par la nature originale de ce récit romancé, il n'est pas davantage abordé ni décrit. Claude Dumond et Guy Citerne (2007) donnent ainsi une explication, selon eux « Dans ces conditions, pour être largement et durablement accepté, un manuel scolaire doit respecter un maximum de prétendue neutralité politique, écarter ce qui divise au profit de ce qui unit. »²²². Ainsi, dans un contexte politique instable entre les monarchistes et les républicains, aborder Napoléon Bonaparte « risquerait de nuire à la volonté réconciliatrice de l'ouvrage, fidèle en cela aux orientations du nouveau régime »²²³.

Le second manuel partage les mêmes orientations et objectifs patriotiques, voire même chauvins, que Pierre Nora (1984) qualifie, en ce sens, d'« évangile de la République »²²⁴. Il s'agit du *Petit Lavis* qui prédominera dans l'enseignement de la discipline – encore davantage que le premier – de sa première édition en 1884 jusque dans les années 1950. Des générations d'élèves apprendront l'histoire au travers des manuels d'Ernest Lavis qui véhiculeront ce fameux « roman national ». Face à la prédominance de ce manuel dans cette période, le choix a alors été fait de faire l'étude de deux manuels *Petit Lavis* (là encore choisis de manière aléatoire), l'un qui date de 1880 (quinzième édition) et l'autre de 1939 (quarante-septième édition), permettant de mettre en évidence leur évolution.

Celui de 1880²²⁵ propose une étude de Napoléon Bonaparte d'une richesse assez remarquable par rapport aux autres manuels de la période par le fait que l'essentiel des chapitres se compose de texte mais surtout par le grand nombre de pages qui lui est consacré. Un très grand nombre de thèmes, événements et faits y sont ainsi traités ne se restreignant pas qu'à l'étude du personnage de Napoléon Bonaparte mais s'attachant à rendre compte – entre autres – du contexte politique et économique de l'époque. L'ensemble est énoncé au travers d'un récit mais dont la plupart des données semblent toutefois de l'ordre du factuel. Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est alors teintée d'une approche plutôt méliorative, le présentant au travers de ses réalisations militaires et administratives comme un personnage héroïque, ambitieux, à travers des adjectifs positifs. Cependant, cet aspect mélioratif est nuancé dans le dernier point « Le règne de Napoléon » où, dans un bilan sur son règne et ses réalisations, on y mêle une vision positive de sa personne à une analyse critique, moins glorieuse, allant jusqu'à l'accabler. Cette dernière partie donne à l'étude de Napoléon Bonaparte une dimension péjorative du personnage, s'associant à ce que Pierre Nora (1984)

²²² Dumond, C. et Citerne, G. (2007). *A l'école de la République, Réflexion sur un manuel scolaire à succès : Le Tour de la France par deux enfants*. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/254_Ecole3degR.pdf, p.9

²²³ Dumond, C. et Citerne, G., *op. cit.*

²²⁴ Nora P. (1984), *op. cit.*, p.247

²²⁵ Lavis, E. (1880). *La première année d'Histoire de France avec récits*. (15^e édition). Armand Colin.

qualifie de « légende noire ». Une telle approche de Napoléon Bonaparte s'explique par le contexte et les valeurs défendues par Ernest Lavis. En effet, bien qu'il fût le répétiteur du prince impérial Louis-Napoléon et qu'il fût ainsi « proche du monde bonapartiste »²²⁶ (Mauduit, 2020), Ernest Lavis se « converti au républicanisme dans les années 1870 »²²⁷ et s'attache au travers de ses premières éditions à légitimer cette République et à asseoir ses valeurs et ses idées ce qui oriente alors l'étude des personnages historiques en fonction de leur position et de leurs contributions à la République et à la nation. Thèse que confirme Jean Leduc (2013) : « Ses jugements sur les acteurs de l'histoire sont globalement favorables pour ceux qui agrandissent ou défendent la France, quels que soient leurs défauts par ailleurs (Philippe le Bel, Louis XI, Richelieu, Mazarin, la Convention), plutôt ou très défavorables pour ceux qui la trahissent ou la laissent affaiblie : Louis XIV, Napoléon Ier, Napoléon III. »²²⁸, ce qui explique donc ce jugement plutôt négatif qui en ressort.

2.2.2 Les manuels des après-guerres : un enseignement qui aspire à dépasser ce « roman national » mais qui persiste dans les manuels

Comme développé dans la première partie, c'est au lendemain de la Première Guerre mondiale – par un changement de contexte, la France sort désormais victorieuse du dernier conflit – que le « roman national » est progressivement remis en cause au travers de très nombreux débats, notamment ceux initiés par l'École des Annales, mais qui pendant longtemps seront vains et n'aboutiront pas à dépasser cette manière de raconter l'histoire. C'est à cette période que débutent alors les doutes sur l'enseignement de l'histoire : « Les interrogations se portent sur son efficacité, renforcées par les réflexions nouvelles sur les finalités, notamment au primaire. »²²⁹. En ce sens, le *Petit Lavis* de 1939²³⁰ est une nouvelle édition comme l'explique Ernest Lavis lui-même sur les premières pages : « J'ai entièrement refait mon Cours d'Histoire. Je l'ai considérablement simplifié... » étant donné que « l'enseignement de l'histoire dans nos écoles n'a pas donné les résultats escomptés »²³¹. Ce manuel allie ainsi aux nombreuses illustrations un récit au niveau de langue assez simpliste, permettant tout de même d'aborder un certain nombre de faits et d'événements – mêlés toutefois à un grand nombre d'informations de l'ordre de l'anecdotique – mais dont beaucoup ne sont pas abordés. On retrouve bien dans ces différents chapitres l'esprit du « roman national », porteur de jugement de valeur. Les faits sont énoncés mais sont teintés, tout au

²²⁶ Mauduit, X., *op. cit.*, p.XXVII

²²⁷ Ancery, P. (2021, 16 mai). Le « *Petit Lavis* », bible du roman national à l'usage des écoliers. RetroNews - Le site de presse de la BnF. Consulté le 3 février 2022, à l'adresse <https://www.retronews.fr/education/echo-de-presse/2019/08/13/le-petit-lavis>

²²⁸ Leduc, J. (2013). Pourquoi enseigner l'histoire ? La réponse d'Ernest Lavis. *Histoire@Politique*, 21 (3). <https://doi.org/10.3917/hp.021.0039>, p.39

²²⁹ Falaize, B., Chanet, J. et Jacquet-Francillon, F. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Presses universitaires de Rennes, p.29

²³⁰ Lavis, E. (1939). *Histoire de France. Cours élémentaire*. (Nouvelle édition). Armand Colin.

²³¹ *Ibidem*, préface

long du récit, d'une approche méliorative du personnage, principalement dans le premier chapitre. Lorsque ses revers sont abordés dans le second chapitre, l'approche y est plus neutre, voire parfois négative puisque l'on présente ses aspects et ses faits moins glorieux. Si la structure entre les deux éditions semble sensiblement similaire, on constate cependant que l'approche de l'étude de Napoléon Bonaparte est différente. Si le *Petit Lavis* de 1880 l'accable dans son bilan sur son règne – et prend ainsi le dessus sur le reste –, celui-ci le présente avec une dimension méliorative dominante. Cette évolution – qui pourtant vient du même auteur – s'explique par le changement de contexte. En effet, en 1939, au début de la Seconde Guerre mondiale, la République est installée, les tensions entre les monarchistes et les républicains sont estompées. Les objectifs ne sont alors plus les mêmes qu'à ses débuts, à cette visée républicaine s'est substituée celle de la nation victorieuse dont il faut l'exalter afin de renforcer le sentiment patriotique face au contexte politique instable du début de la Seconde Guerre mondiale. Bien que questionné, le « roman national » persiste ainsi avec Ernest Lavis, le créateur de « la matrice du roman national scolaire »²³². L'idée est alors d'« héroïciser » les grands personnages qui ont participé à la grandeur de la France depuis ses débuts, sur la logique du « roman national », sans avoir à appréhender un quelconque retour monarchiste.

« Après 1945, et malgré l'enthousiasme réel de la Libération et la volonté de refonder l'école et l'histoire scolaire avec elle, les temps ne sont plus à l'acceptation pure et simple du récit patriotique traditionnel. »²³³. Les visées ne sont dès lors plus les mêmes, la glorification de la France et de la nation et l'approche chauvine ne font plus sens face aux atrocités de la guerre. La période s'inscrit désormais véritablement dans ce qui est caractérisé comme « le temps des doutes ». En effet, selon Falaize (2016) « Nombreux sont ceux « à douter de la pertinence d'un enseignement de l'histoire qui, pour être moins chauvin qu'autrefois, n'en reste pas moins chargé de donner aux élèves l'idée de la continuité de leur pays comme nation et du caractère exemplaire de celle-ci. »²³⁴. Ainsi, si l'enseignement de l'histoire aspire à évoluer, la place accordée au « roman national » dans les manuels persiste. En ce sens, dans les manuels étudiés datant de 1947, 1954 et 1956²³⁵ l'étude de Napoléon Bonaparte évolue également lentement tout en maintenant une approche patriotique et reste imprégnée de jugements. Bien que le manuel de 1947 se différencie des deux autres par le nombre de pages qui est consacré à Napoléon (toutefois relatif lorsque ramené au nombre total de pages du manuel) et par une approche différente par laquelle Napoléon Bonaparte est étudié au travers des régimes et du contexte politique en place, un certain nombre de thèmes sont abordés

²³² Nique, C., *op. cit.*, p.5

²³³ Falaize, B., Chanet, J. et Jacquet-Francillon, F., *op. cit.*, p.308

²³⁴ *Ibidem*, p.29

²³⁵ Chaulanges, M. et S. (1947). *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8e et de 7e*. Delagrave.

Billebault, E. (1954). *Il y avait autrefois ... Cours élémentaire. Classes de 10e et 9e*. (9e édition). De l'école.

Bernard, P. et Redon, F. (1956). *Nouvelle Histoire de France. Cours élémentaire 2e année*. Fernand Nathan.

dans les trois manuels et la plupart sont communs. Aussi, bien que plus nuancé dans le manuel de 1947 (par l'approche réalisée), il en ressort un jugement mélioratif dominant de ces trois manuels, notamment dans celui de 1954 et de 1956, dans lesquels il est dépeint en un personnage courageux, téméraire, travailleur, en un véritable héros et sauveur et dans lesquels peu de nuances sont apportées à cette approche si positive. En ce sens, on peut également relever que les trois manuels font l'impasse de certains thèmes moins glorieux à la fois pour Napoléon Bonaparte et pour l'histoire de la République tels que le coup d'Etat du 18 Brumaire, sa politique qui va à l'encontre de celle de la République ou encore ses censures et ses interdictions – qui correspondent le plus souvent aux acquis de la Révolution – qui ne sont que peu ou pas abordées. Ainsi, « La place qu'occupe la discipline « histoire » à l'école de la IVe République reste très liée à son héritage et au contexte. »²³⁶.

En outre, avec les grandes évolutions qui ont eu lieu dans les années 1960 (Falaize, 2016) et que « Les années 1958 à 1969 se caractérisent par des débats récurrents autour de la didactique de l'histoire et une évolution hésitante entre tradition et rénovation. »²³⁷, on aurait pu croire que les manuels de 1961 et 1963²³⁸, seraient en rupture avec les précédents manuels mais Benoit Falaize (2016) affirme que « La chronologie est en effet plus fine que celle qui définit la disparition du roman national à la fin des années 1960. »²³⁹. En effet, ce constat se retrouve dans ces manuels. Si les disparités à la fois de la forme et du contenu entre ces deux manuels sont importantes s'expliquant par la différence de public d'élèves auxquels ils sont destinés (1^{ère} année contre 7^{ème} et 8^{ème} année), abordant, pour le manuel de 1961 une approche véritablement simpliste et bref du personnage de Napoléon Bonaparte contre, en 1963, une étude relativement complète (comptabilise jusqu'à présent le plus de thèmes traités), on constate que persiste – là-encore – une approche méliorative dominante, imprégnée de jugement valorisant.

2.2.3 Les manuels après le tournant de 1980 : vers le « récit vrai »

Après le « tournant pédagogique » de 1969, qui établit la période de l' « éveil » et qui place l'histoire « dans un bloc de « disciplines d'éveil », sans horaires ni programmes précis »²⁴⁰ jusqu'en 1978 – ce qui explique qu'aucun manuel du corpus ne représente cette période –, un autre tournant, tout autant majeur pour la discipline, lui succède. Il s'agit du tournant de 1980 qui restaure, entre autres, la discipline de l'histoire « comme matière chargée d'enseigner la nation »²⁴¹. Ce nouveau bouleversement entraîne ainsi la démocratisation des

²³⁶ Falaize, B., Chanet, J. et Jacquet-Francillon, F., *op. cit.*

²³⁷ Ibidem, p.11

²³⁸ Bonifacio, A. et Maréchal, P. (1961). *Histoire de France cours élémentaire. 1^{ère} année*. Classiques Hachette. Chaulanges, M. et S. (1963). *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et 7^e*. Delagrave.

²³⁹ Falaize, B., Chanet, J. et Jacquet-Francillon, F., *op. cit.*, p.311

²⁴⁰ Leduc, J., et Garcia, P. (2003)., *op. cit.*, p.320

²⁴¹ Legris, P. (2010). *Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle »* (1980–2010). Histoire de l'éducation, 126, p.121-154. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2155>

manuels d'histoire. Par ailleurs, comme développé dans la première partie, c'est à cette même période que s'affirme explicitement la volonté de rompre avec le « roman national » et de se soumettre aux recherches pédagogiques. En ce sens, on observe une évolution – bien que relativement légère – des études de Napoléon Bonaparte dans les manuels du corpus correspondant à cette période, allant de 1981 à 1996²⁴². Pourtant, on observe certaines différences entre ces quatre manuels. Ainsi et même si ce fût déjà le cas pour certains de leurs prédécesseurs, désormais, dans les manuels de 1986 et 1996, l'étude de Napoléon Bonaparte prend en compte d'autres dimensions, ne se restreignant pas uniquement au personnage mais s'ouvrant aux contextes de l'époque, abordant ainsi le personnage sous un nouvel angle, de façon plus distanciée en étudiant notamment la période à travers les différents régimes. Par ailleurs, la prise en compte de différents points de vue s'institue timidement dans certains de ces manuels. Si l'un ou l'autre se démarque par la tonalité neutre de l'étude de Napoléon Bonaparte, la plupart maintient une approche relativement méliorative du personnage bien que davantage nuancée que les précédents, intégrant des aspects et des points de vue critiques sur Napoléon Bonaparte, mis-à-part pour celui de 1981 qui conserve une approche méliorative dominante. En ce sens, en plus des documents iconographiques de référence pour l'étude du personnage, figurent désormais également des documents destinés à rendre compte de l'approche plus critique de Napoléon Bonaparte, permettant ainsi d'apporter de la nuance à l'étude (*Tres de Mayo* de Goya (1814), attentat de Napoléon Bonaparte, ...). Il semble également intéressant de relever que pour la première fois, dans le manuel de 1990, est abordé le rétablissement de l'esclavage par Napoléon Bonaparte. De plus, ce même manuel est le premier à consacrer plusieurs pages de questions et d'exercices de différents types, questionnant des documents nouveaux. De fait, ces manuels s'éloignent progressivement des orientations et des jugements de valeur que constituent l'approche du « roman national » pour aller – là encore de manière relative et progressive – vers une étude plus proche du « récit vrai », définie dans la première partie.

Par ailleurs, les manuels les plus récents, ceux correspondant à la troisième période, des années 2000 à nos jours, poursuivent cette orientation en s'imprégnant davantage de cette démarche historienne qui fonde le « récit vrai ». En ce sens, dans ces six manuels étudiés²⁴³, est accordée une place prépondérante à l'analyse des documents littéraires et

²⁴² Babin, J., Babin, N., Brunel, F., Carouée, M., Flageat, C., Fontenay, M., Gauvard, C., Mathieux, J., Peronnet, M., Pierre, M., Sohn, A.M et Sot, V. (1981). *Documents & civilisation de la Préhistoire à nos jours*. Hachette.

Hinnewinkel, J. C., Hinnewinkel, M. J., Sivirine, J. M. et Vincent, M. (1986). *CM Histoire*. Nathan.

Deverre, Y., Fournols, H. et Verrier, A. (1990). *Connaitre Histoire CM Livret 2 Cycle III*. Hatier.

Dorel-Ferré, G., Picot, C. et Picot, F. (1996). *Histoire. Une terre des hommes cycle 3*. Magnard écoles.

²⁴³ le Callennec, S., Bartoli, J., Cottet, O., Martinetti, F., Ranaivonasy, C. et Rolinet, L. (2006). *Histoire Cycle 3*. Hatier.

Guimbretière, D., Martinetti, F., Ranaivonasy, C., Rolinet, L., Szwarc, E. et Callennec, L. S. (2011). *Histoire-Géographie Histoire des arts CM2 - Manuel de l'élève* (Magellan éd.). Hatier.

Remond, J. P. et Evrard-Manceau, I. (2015). *Histoire à revivre. Tome 3 - Du premier Empire à notre époque*. Accès

Bouteville, E. et Falaize, B. (2016). *Histoire CM1* (Comprendre le monde éd.). Retz.

Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., Lestonnat, H., Bryant, J.-M., Fontaine, V. et Szmerek, S. (2017). *Histoire Géographie Histoire des Arts EMC CM2* (Odyssee éd.). Belin Education.

iconographiques par des questions de type descriptif mais également – et de manière plus importante – des questions de type réflexif. Cela amène ainsi les élèves à la réflexion et à la recherche, une des préconisations de la démarche historique. De plus, dans la plupart de ces manuels, l'étude ne se restreint pas qu'à Napoléon Bonaparte mais l'inscrit dans le contexte politique et pour certains d'entre eux, dans le contexte économique et social. En outre, le constat peut être fait d'une tonalité – globalement et de manière plus ou moins relative dans certains manuels – plus neutre. Du moins, l'étude orientée de Napoléon Bonaparte, empreinte de jugement de valeur et la prédominance de l'approche méliorative des manuels précédents se sont considérablement estompées. Les faits y sont désormais énoncés de manière neutre et distanciés, sans que pour autant, ne disparaissent totalement les approches orientées et les jugements de valeur, un constat déjà abordé dans la première partie du mémoire. Cependant, le manuel de 2017 traite l'étude de Napoléon Bonaparte au travers d'une approche divergente des autres, résumée par le titre du chapitre : « Comment Napoléon Bonaparte fait-il reculer les principes républicains ? », prenant ainsi position dans la dualité qui caractérise ce personnage historique. En outre, un certain nombre de faits et d'événements traités sont communs à ces six manuels, mais on constate que les derniers manuels n'abordent que peu de thèmes en comparaison des autres manuels de la même période mais également des deux autres périodes. Désormais sont abordés, dans quasiment chacun de ces six manuels, les événements négatifs par rapport à la République, non traités autrefois dans certains manuels comme évoqué plus haut. Pourtant, il semble toutefois intéressant de relever que le rétablissement de l'esclavage n'a été abordé que par un seul manuel de la période qui, avec celui datant de 1990, sont les deux seuls manuels du corpus. A noter également que tous, sauf un, possèdent un encadré « Lexique » dédié à définir les termes spécifiques de la leçon dans l'objectif d'une meilleure compréhension des élèves, en accord avec les nouveaux enjeux pédagogiques.

2.2.4 Conclusion

A la lumière de cette étude comparative des manuels et de cette synthèse visant à donner une vision globale sur l'évolution de la figure de Napoléon Bonaparte dans les manuels d'histoire de primaire, il est ainsi aisé de déduire le constat que les manuels reflètent l'évolution de l'enseignement de l'histoire établie par les programmes qui eux-mêmes dépendent du contexte politique et social de la période, influencés également par les avancées pédagogiques. Toutefois, il semble également important de relever que ces manuels sont soumis – de manière plus ou moins relative – aux inclinations de l'auteur. En ce sens, l'évolution de l'étude de Napoléon Bonaparte dans les manuels suit la mutation de l'histoire –

Changeux-Claus, F., Ouriachi, M., Szwaja, O., Humbert, H., Fleury, C., Dietsch-Volkringer, M., Cattin-Caille, C., Caille, D. et Riot, E. (2020). *Histoire-Géographie Histoire des arts EMC CM1* (Odysséo éd.). Magnard.f

explicitée dans la première partie – du « roman national » au « récit vrai » passant d'une approche orientée, empreinte de jugement et à dominante méliorative à une approche plus neutre et distanciée, intégrant d'autres dimensions, sans que pour autant ne soient complètement levées toutes références au « roman national ».

3. Une proposition de séquence d'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte

3.1 Contextualisation de la séquence

Au terme et à la lumière de ces réflexions sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire par l'étude de la mutation du « roman national » au « récit vrai » et par l'étude plus spécifique de l'évolution d'une des figures les plus emblématiques de l'histoire de France, il semble ainsi pertinent d'établir - en guise de finalité de ce mémoire et dans une logique de recherche-action - une conception d'une séquence d'enseignement de la figure de Napoléon Bonaparte. Comme énoncé dans l'introduction, cette séquence se veut fidèle au travail des historiens, empreinte de discernement et d'impartialité. Toutefois, les différentes réflexions et recherches menées qui nous ont permises d'établir les parties précédentes révèlent qu'il est difficile – et ainsi illusoire – d'atteindre complètement un tel objectif puisque, comme nous avons tenté de l'explicitier, raconter et enseigner l'histoire est nécessairement empreint d'une certaine subjectivité et teinté de certaines traces de ce fameux « roman national ». Malgré ce constat inéluctable, cet objectif reste pour autant inchangé et constitue celui à atteindre dans la conception de cette séquence.

En ce sens, cette séquence s'inspire de l'ensemble des recherches mené dans le cadre des parties précédentes mais également des différentes ressources disponibles sur internet.

Ainsi, cette thématique s'inscrit dans le programme²⁴⁴ de CM1 et constitue le thème 3 intitulé **Le temps de la Révolution et de l'Empire** dont le repère annuel de programmation est le suivant **Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur, de la Révolution à l'Empire**. Il est ainsi précisé dans les contenus d'enseignement que « Napoléon Bonaparte, général dans les armées républicaines, prend le pouvoir par la force et est proclamé empereur des Français en 1804, mais il conserve certains des acquis révolutionnaires. ».

²⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (30 juillet 2020). *Programme du cycle 3., op. cit.*

De ces prescriptions, il est pertinent d'en déduire l'objectif notionnel de séquence suivant :
Comprendre l'évolution du personnage de Napoléon Bonaparte dans les différents régimes et l'héritage laissé.

Afin d'atteindre cet objectif, le choix a alors été fait d'articuler la séquence autour de quatre séances d'une durée théorique totale d'environ quatre heures et demie, accompagnées par une évaluation d'une demi-heure. La séquence sera menée à la suite de celle sur la Révolution française. Afin de contextualiser davantage la séquence, la fiche séquence a été ajoutée en annexe (Annexe C). En outre, à l'élaboration de cette séquence, s'ajoute une séance décrochée en histoire des arts dont la séance a également été ajoutée en annexe (Annexe D).

Par ailleurs, il peut être intéressant d'envisager de conclure chacune des séances par l'élaboration progressive d'une frise chronologique relevant les événements principaux abordés lors de la séance.

Bien que cette séquence ait été conçue pour des élèves que l'on peut qualifier "de type programme", nous sommes toutefois conscientes que la longueur de chacune des séances conçues est conséquente. Là a été notre principale difficulté que d'aborder l'ensemble des points qui nous paraissaient essentiels tout en prenant en compte la limite de la durée de séance préconisée en classe de cycle 3.

3.2 Séance 1 : Napoléon Bonaparte, du général de la Révolution au Premier consul

Objectif spécifique de la séance : Comprendre qui était le personnage de Napoléon Bonaparte, son ascension et comment il a pris le pouvoir par la force.

Introduction à la séquence (10 minutes)

Afin d'introduire la séquence, la première séance débute avec la description du célèbre tableau de Jacques-Louis David : *Le Premier consul franchissant les Alpes au col du Grand-Saint-Bernard*, 1802, Musée du Château de Versailles, Versailles (en cachant le titre).

Document 1 :



Questions :

1. **Que représente ce tableau ?** *Un homme, soldat, général sur un cheval cabré dans un paysage montagneux.*
2. **Que porte cet homme ?** *Un chapeau (bicorne), une grande cape rouge qui flotte au vent, un uniforme, une épée.*
3. **Quelle expression se lit sur son visage ?** *Il semble déterminé, impassible, assuré.*
4. **Quelle est sa posture ?** *Malgré le cheval cabré, il a une posture de conquérant, il nous regarde droit dans les yeux, il montre une direction.*
5. **Que voit-on au premier plan ?** *Des pierres avec les inscriptions suivantes « Bonaparte », « Annibal », « Karolus Magnus ».*
6. **Qui sont ces personnes ?**

Laisser les élèves émettre des hypothèses, faire part de leurs connaissances puis les amener vers ces réponses :

Hannibal était un général considéré comme l'un des plus grands tacticiens militaires de l'histoire au II et IIIe siècle avant JC.

Charlemagne était le roi des francs, devenu Empereur en 800.

Le professeur n'apportera pas de précision pour Napoléon, il laisse les élèves parler pour évaluer le niveau de connaissances → rapide évaluation diagnostique

7. **Que voit-on en arrière-plan ?** *Des hommes, des soldats, un canon, des montagnes rocheuses, le ciel sombre rempli de nuages gris.*
8. **Dans quel but a été peint ce tableau ? Pourquoi ?** *Pour immortaliser l'événement, garder un souvenir, pour magnifier le personnage, participer à sa propagande.*

Certains élèves pourront directement dire qu'il s'agit de Napoléon Bonaparte. Il est alors intéressant de leur demander ce qui leur ont permis de dire ça.

L'étude de ce tableau permet alors d'attiser la curiosité des élèves et d'amener la question suivante : **Qui est ce personnage ?**

1. Le contexte après la Révolution (5 min)

Le professeur expose le contexte à l'oral :

« En 1795, la Terreur laisse place à un nouveau régime constitutionnel, celui du Directoire. Ce nouveau régime est fondé sur la volonté de conserver les principes de 1789 en séparant

les pouvoirs : le pouvoir exécutif est détenu par cinq directeurs (d'où son nom Directoire) et le pouvoir législatif est divisé en deux assemblées, le conseil des Cinq cents et le conseil des Anciens. Pourtant, le régime est de plus en plus contesté et affaibli entre ceux qui souhaitent une France révolutionnaire et ceux qui souhaitent rétablir la royauté. Par ailleurs, la coalition des grandes puissances contre la jeune République se poursuit et la France subit plusieurs défaites. A cela s'ajoute de graves difficultés économiques. Toutefois, face à cette République assiégée et affaiblie s'illustre par ses victoires un jeune général corse, représenté dans le tableau précédemment étudié. »

2. L'ascension d'un jeune corse au général de la Révolution (20 minutes)

Etude du document 2 par écrit :

Etudes et privations.

« Je trouvais le moyen d'envoyer de l'argent pour payer la pension de mon jeune frère. Savez-vous comment j'y parvenais ? C'était en ne mettant jamais les pieds au café, ni dans le monde, c'était en mangeant du pain sec, c'était en brossant mes habits moi-même pour qu'ils durassent plus longtemps. Je vivais comme un ours, toujours seul avec mes livres, mes seuls amis alors. Et ces livres, pour me les procurer, par quelles dures économies faites sur le nécessaire achetais-je cette jouissance ! Quand, à force d'abstinence, j'avais amassé deux écus de six livres, je m'acheminais avec une joie d'enfant vers la boutique du libraire. Telles ont été les joies et les débauches de ma jeunesse ! Tout petit garçon, j'ai été initié à la gêne et aux privations d'une nombreuse famille. Mon père et ma mère ont connu de mauvais jours ! Huit enfants ! »

Napoléon, *Lettres, Discours, Mercure de France.*

Questions :

1. **Comment était l'enfance de Napoléon Bonaparte ? Pourquoi ?** *Difficile car remplie de privation du fait du manque d'argent et de sa famille nombreuse.*
2. **Comment peut-on qualifier Napoléon ?** *Pauvre, seul, travailleur, économe, généreux, ...*
3. **Qui l'a écrit ? Que peut-on en conclure ?** *Napoléon lui-même. Il peut raconter comme cela l'arrange, exagéré certains faits, ...*

Le professeur poursuit en racontant son ascension et en projetant les trois tableaux, représentant les trois batailles évoquées :

« En 1793, à 25 ans, après ses études militaires, Bonaparte devient général de l'Armée républicaine et défend la jeune République française contre les monarchies européennes coalisées. Par ses qualités de stratèges et par ses capacités à mobiliser ses troupes, il s'illustre dans de très nombreuses victoires lors de sa campagne d'Italie dont les plus célèbres batailles sont celles du Pont d'Arcole qui a eu lieu en 1796 et celle de Rivoli qui a eu lieu en 1797 contre l'Armée autrichienne. Napoléon est alors très populaire auprès de la population française. L'année suivante, Bonaparte poursuit ses combats lors de la campagne d'Egypte qui après des difficiles victoires se solderont par une défaite sanglante pour l'armée napoléonienne lors de la bataille d'Aboukir contre la flotte britannique. Afin de sauver son honneur et de ne pas

être rattaché à cette déroute, Napoléon laisse le commandement de son armée au général Kléber et rentre en France pour préparer son avenir politique. »

Une description des trois tableaux (**document 3, 4 et 5**) peut être envisagée à l'oral :



La bataille du pont d'Arcole
d'Emile Jean Horace Vernet, 1826



Bonaparte à la bataille de Rivoli
de Félix Philippoteaux, 1844



La destruction de l'Orient au cours de la Bataille du Nil
de George Arnald, 1827

Trace écrite :

Napoléon naît en 1769 à Ajaccio en Corse dans une famille modeste. Après des études militaires dans lesquelles il s'illustre, il devient général des armées et défend la jeune République française contre les monarchies coalisées qui s'y opposent. Il remporte de très nombreuses victoires lors de ses campagnes d'Italie et d'Égypte. Après une terrible défaite lors de la bataille d'Aboukir en 1798, il décide de rentrer en France.

Lexique :

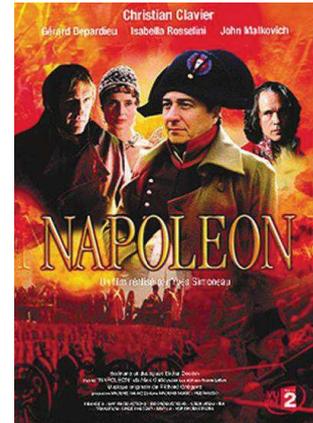
Coalisé : Personne, pays, État qui unit ses forces à un autre contre un adversaire.²⁴⁵

²⁴⁵ Larousse. (s. d.). Coalisé. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 29 mars 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coalise/C3%A9/16752#:~:text=contre%20un%20adversaire,-.coalise%C3%A9%20n..des%20forces%20dans%20une%20coalition.>

3. *Le coup d'Etat du 18 Brumaire an VIII : la prise de pouvoir par la force de Napoléon Bonaparte (30 min)*

Visionnage de l'extrait du coup d'Etat de la mini-série historique *Napoléon* d'Yves Simoneau²⁴⁶ (2002) : 1 heure 06 à 1 heure 12 :

Une fiche avec les questions ci-dessous est distribuée à chaque élève. Après une première lecture orale des questions, le professeur passe l'extrait. Il laisse ensuite quelques minutes pour compléter les réponses puis fait passer l'extrait une seconde fois.



Questions (si les élèves n'apportent pas directement la réponse, par la discussion, le professeur tentera d'amener les élèves aux réponses suivantes) :

1. **Qui sont les trois personnages du début ?** *Napoléon Bonaparte, Sieyès et Ducos.*
2. **Qui sont-ils ?** *Ceux qui veulent renverser et prendre le pouvoir.*
3. **Qui sont les hommes en tunique rouge ?** *Les députés.*
4. **Pourquoi sont-ils énervés ?** *Ils s'indignent face à la menace d'un coup d'Etat.*
5. **Qui est l'homme sur l'estrade ? Que fait-il ? Quel est son lien avec Napoléon ?** *Le président du conseil. Il tente de calmer les députés. Il s'agit d'un de ses frères.*
6. **Que dit Sieyès à Bonaparte ? Quelle est sa réponse ? Est-il convaincu de sa réponse ?**
(→ nécessité de rendre attentif les élèves pour associer le passage à cette question)

Roger Ducos et lui ont autant à perdre que Napoléon mais s'il est victorieux Napoléon gagnera plus qu'eux.

Une fois élu ils assureront le pouvoir tous les trois. Il n'a qu'une seule parole.

Non, il semble sceptique.

7. **Que fait Napoléon ?** *Il entre avec la garde, il tente de se faire entendre sans succès. Les députés sont excédés. Un député tente de le poignarder mais échoue. Il est obligé de se replier avec la garde.*
8. **Quelle est la solution ?** *Murat et ses troupes.*
9. **Quelle date évoque-t-il ?** *Le 18 Brumaire.*
10. **Que fait l'armée de Murat ?** *Les soldats somment les députés de quitter la salle.*
11. **Comment réagissent les députés ?** *Ils s'indignent, ils contestent mais sont obligés de partir.*
12. **Que s'est-il passé ?** *Napoléon, Sieyès et Ducos ont renversé le pouvoir.*

²⁴⁶ Simoneau, Y. (2021, 1 octobre). *Napoléon - Episode 1* [Vidéo]. MYTF1. <https://www.tf1.fr/tf1/napoleon/videos/napoleon-episode-1-81973589.html>

A la suite des deux visionnages de l'extrait et des réponses aux questions, l'étude du coup d'Etat se poursuit par un court travail écrit sur le célèbre tableau *Le général Bonaparte au Conseil des Cinq-Cents, à Saint-Cloud. 10 novembre 1799* réalisée par François Bouchot en 1840. La photocopie du tableau est distribuée à chaque élève.

Quelles sont les ressemblances et les différences avec l'extrait du film ?²⁴⁷

Etablissement d'un tableau de synthèse à l'écrit :



Ressemblances	Différences
Les députés se soulèvent, s'offusquent contre Napoléon.	Napoléon est représenté avec un visage calme, froid et impassible et avec une posture déterminée.
Le frère de Napoléon tente de les calmer et semble perdre le contrôle. Sur son visage paraît de la peur et de l'inquiétude.	
Les gardes protègent Napoléon.	
Murat défend Napoléon.	

Document 6 :

Le professeur demande ensuite aux élèves de légender le nom des personnages sur le tableau après qu'ils aient collé le document dans leur cahier :

Napoléon Bonaparte / Lucien Bonaparte / le général Joachim Murat / les députés / les grenadiers (les gardes)

Trace écrite :

Le **18 Brumaire an VIII** (9 novembre 1799), Napoléon **prend le pouvoir par la force** avec la complicité de Sieyès et de son frère Lucien Bonaparte président du conseil des Cinq-cents et le soutien de l'armée. Ce **coup d'Etat** marque la fin du Directoire et de la Révolution française et le début d'un nouveau régime, celui du **Consulat**.

Lexique :

Coup d'Etat : Prise du pouvoir illégale, par la force.²⁴⁸

²⁴⁷ Inspiré par Zipper, G. et N. (2016). *Napoléon – CM2 – Pédagogilles*. PédagoGilles. Consulté le 30 mars 2022, à l'adresse <https://www.pedagogilles.fr/napoleon-cm2/>

²⁴⁸ Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., Lestonnat, H., Bryant, J.-M., Fontaine, V. et Szmerek, S., *op. cit.*, p.15

4. L'instauration du Consulat : Napoléon Bonaparte, Premier consul (15 minutes)

Introduction de la partie par le professeur :

« Par son coup d'Etat, Napoléon Bonaparte renverse le Directoire et par la Constitution de l'an VIII, il instaure un nouveau régime : le Consulat. »

Etude du document 7 à l'oral en groupe classe :

EXTRAITS DE LA CONSTITUTION DU 22 FRIMAIRE L'AN VIII (13 DECEMBRE 1799)

Art. 41. Le premier Consul promulgue les lois ; il nomme et révoque les membres du Conseil d'Etat, les ministres, les ambassadeurs, les officiers de l'armée de terre et de mer, les membres des administrations locales et les commissaires du gouvernement près des tribunaux. Il nomme tous les juges criminels et civils autres que les juges de paix et les juges de cassation, sans pouvoir les révoquer.

Art. 42. Dans les autres actes du gouvernement, le second et le troisième Consul ont voix consultative, après quoi la décision du premier Consul suffit. »

1. Combien y a-t-il de consuls ? *Trois.*
2. Ont-ils les mêmes pouvoirs ? *Non.*
3. Quels sont les pouvoirs du Premier Consul ? *Surligne la réponse.*
4. Qui est-il ? *Napoléon Bonaparte.*
5. Quels sont les pouvoirs du Second et Troisième consul ? *Pouvoir consultatif.*
6. En quoi cet extrait de la Constitution s'oppose-t-il aux idéaux révolutionnaires ? *Le pouvoir est en réalité aux mains d'un seul homme, Napoléon Bonaparte et n'est donc pas partagé comme le prévoyait les révolutionnaires.*

Lien avec la vidéo :

7. Siéyès avait-il vu juste en étant sceptique face aux propos de Napoléon Bonaparte ?
« Une fois élus, ils assureront le pouvoir tous les trois. Il [Napoléon] n'a qu'une seule parole. »
Oui, puisque Napoléon s'est accaparé le pouvoir.

Trace écrite :

En renversant le Directoire en 1799, Napoléon Bonaparte instaure le régime du Consulat et devient Premier consul puis, par sa grande popularité, Consul à vie en 1802. Il prend donc les décisions seul et s'oriente vers un pouvoir personnel. Par-là, il s'éloigne alors des principes fondateurs de la Révolution.

3.3 Séance 2 : Napoléon Ier, Premier empereur des Français

Objectif spécifique de la séance : Comprendre comment Napoléon Bonaparte devient empereur et comment il remet en question la Révolution et ses idées.

Phase de rappel / remobilisation de la séance précédente (10 minutes)

Le professeur interroge les élèves sur ce qu'ils ont appris et retenu du personnage de Napoléon Bonaparte lors de la première séance :

- Qui peut me rappeler qui est Napoléon Bonaparte ? *Recueil des réponses des élèves, un général corse, Premier consul, Consul à vie...*
- Quel était son métier ? *Général des armées.*
- Où a-t-il remporté des victoires ? *En Italie, en Egypte.*
- Quel était le régime en place à cette époque ? *Le Directoire.*
- Qu'a-t-il eu lieu le 9 novembre 1799 / le 18 Brumaire an VIII ? *Le coup d'Etat.*
- Quel nouveau régime se met alors en place ? *Le Consulat.*
- Comment s'organise ce nouveau régime ? *Le pouvoir est réparti entre trois consuls mais Napoléon Bonaparte devient Premier consul et s'accapare tous les pouvoirs.*

Il revient ensuite rapidement sur la vie du personnage. Il insiste principalement sur le Directoire et le rôle de consul de Napoléon Bonaparte : « Napoléon Bonaparte était un général français. Il était très apprécié du peuple par ses nombreuses victoires militaires comme les campagnes d'Egypte ou encore la bataille du pont d'Arcole. Le 18 Brumaire il réalise un coup d'Etat et prend le pouvoir par la force. Il est nommé Premier consul et s'empare des pouvoirs. »

Cette phase s'organise à l'oral en classe entière.

1. Le sacre de Napoléon Ier et l'apparition d'un nouveau régime : l'Empire (20 minutes)

Etude du tableau : *Le Sacre de l'empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine dans la cathédrale Notre-Dame de Paris, le 2 décembre 1804* de Jacques-Louis David, 1805-1807

Le professeur projette l'œuvre de Jacques-Louis David au tableau. Il présente l'œuvre en contextualisant la scène : « En 1804, le 2 décembre, Napoléon Bonaparte se fait sacrer empereur. Voici le tableau de Jacques-Louis David qui représente la scène. »

Le professeur continue sa séance en questionnant les élèves et guide leurs réponses :

- Que voit-on ? *Napoléon qui sacre une femme. Il tient une couronne. Le sacre de Napoléon. Il y a beaucoup de personnages présents. On voit un pape, un personnage d'Eglise.*
- Dans quel lieu se déroule la scène ? *Dans une église, dans une cathédrale.*

- **Comment le savez-vous ?** On reconnaît le pape, on voit un autel, on voit des croix (au centre et sur l'autel).
- **Comment est habillé Napoléon ?** Il porte un manteau rouge et une tunique rouge. Il porte une couronne de lauriers en or.
- **A quoi vous fait penser cet accoutrement ?** Au roi, à la monarchie.
- **Comment est-il représenté ?** Debout les bras levés pour couronner sa femme.

Document 1 :



Le professeur fait un résumé des informations données à l'oral et précise certains points en apportant des connaissances : « Le 2 décembre 1804, Napoléon se sacré Empereur des Français et devient Napoléon Ier dans la cathédrale Notre-Dame de Paris. En devenant Empereur des Français et non pas Empereur de la France il met en avant une des idées de la Révolution puisqu'il considère le peuple français avant le pays. Cependant, il met fin à la République et instaure un régime qui est proche de l'ancienne Monarchie. Ainsi, il remet en cause certains des acquis de la Révolution puisqu'il instaure un régime autoritaire et s'entoure d'une cour qu'on appellera la noblesse d'Empire. Etant donné qu'il se couronne lui-même Empereur, il réduit le pape Pie VII à un rôle de second plan, de spectateur, montrant ainsi sa toute-puissance. Il couronne ensuite sa femme Joséphine de Beauharnais qui devient alors l'impératrice Joséphine. »

Le professeur distribue le tableau à coller dans le cahier de l'élève. Ensuite, il demande aux élèves de légènder le tableau avec les personnages suivants : Napoléon Ier / L'impératrice Joséphine / Le pape Pie VII.

Etude du document 2 à l'oral : *Extrait de la Constitution du 18 mai 1804, Constitution de l'An XII - Empire - 28 floréal An XII*

Constitution de 1804 (extraits)

Article premier.

Le gouvernement de la République est confié à un empereur, qui prend le titre d'Empereur des Français. La justice se rend, au nom de l'empereur, par les officiers qu'il institue.

Article 2.

Napoléon Bonaparte, premier consul actuel de la République, est empereur des Français.

Article 3.

La dignité impériale est héréditaire dans la descendance directe, naturelle et légitime de Napoléon Bonaparte, de mâle en mâle, par ordre de primogéniture, et à l'exclusion perpétuelle des femmes et de leur descendance.

Article 4.

Napoléon Bonaparte peut adopter les enfants ou petits-enfants de ses frères, pourvu qu'ils aient atteint l'âge de dix-huit ans accomplis, et que lui-même n'ait point d'enfants mâles au moment de l'adoption. Ses fils adoptifs entrent dans la ligne de sa descendance directe.

Si, postérieurement à l'adoption, il lui survient des enfants mâles, ses fils adoptifs ne peuvent être appelés qu'après les descendants naturels et légitimes.

L'adoption est interdite aux successeurs de Napoléon Bonaparte et à leurs descendants.

Article 9.

Les membres de la famille impériale, dans l'ordre de l'hérédité, portent le titre de princes français. Le fils aîné de l'empereur porte celui de prince impérial.

Le professeur fait lire le document puis questionne les élèves.

- **Que nous apprend ce document ?** *Que le gouvernement de la République est confié à l'Empereur, que l'Empereur est Napoléon Bonaparte, que la dignité impériale est héréditaire.*
- **Que signifie le fait que la « dignité impériale est héréditaire » ?** *Cela signifie que les prochains empereurs seront les enfants, neveux de Napoléon Bonaparte. Que l'on ne pourra devenir empereur que par les liens du sang.*
- **A quel autre régime cela vous fait-il penser ?** *A la Monarchie, aux rois.*

Cette phase s'organise à l'oral en classe entière.

Trace écrite :

Le **2 décembre 1804**, Napoléon Bonaparte **se sacre lui-même Empereur des Français**. La cérémonie du sacre a lieu dans la cathédrale Notre-Dame de Paris. Il sacre ensuite sa femme Joséphine de Beauharnais qui devient **l'Impératrice Joséphine**. Le Consulat et la République prennent fin, c'est le début du **Premier Empire**. Ce nouveau régime monarchique remet en cause certains acquis de la Révolution notamment par la création d'un **Empire héréditaire**.

Lexique :

Héréditaire : Se dit d'une disposition, d'une manière d'être héritée des parents et des ancêtres.²⁴⁹

Sacre : Cérémonie religieuse pour le couronnement des rois, des empereurs.²⁵⁰

2. L'évolution du Premier consul au Premier empereur (10 minutes)

Le professeur projette les deux peintures suivantes (**document 3 et 4**) et les présente succinctement.



- A gauche : Tableau *Bonaparte, Premier consul*, 1804, Jean-Auguste-Dominique Ingres. La Boverie, à Liège, Belgique.
- A droite : Tableau *Napoléon Ier sur le trône impérial*, 1806, Jean-Auguste-Dominique Ingres, Musée de l'Armée, Paris, France.

Le professeur questionne les élèves sur les différences et caractéristiques de chaque portrait et dresse un tableau de comparaison avec les élèves à l'oral. Celui-ci sera à recopier en tant que trace écrite.

²⁴⁹ Larousse. (s. d.). Héréditaire. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9r%C3%A9ditaire/39656>

²⁵⁰ Larousse. (s. d.). Sacre. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sacre/70443>

Bonaparte, Premier consul	Napoléon Ier sur le trône impérial
Napoléon Bonaparte est debout. Il est en costume de consul de la République.	L'Empereur Napoléon Ier est assis sur son trône.
Son épée est représentée rangée dans son fourreau. Il a la main posée sur un traité.	Dans la main droite il tient un sceptre et dans sa main gauche la main de justice.
Son uniforme est rouge et l'une de ses mains est posée sous sa veste, c'est un signe de sagesse.	Il porte une couronne de lauriers dorés ainsi qu'un manteau pourpre brodé d'abeilles d'or et une tunique blanche.
	On retrouve son épée dans son fourreau. Le trône est posé sur une estrade recouverte d'un tapis représentant un aigle (symbole de l'Empire).

Trace écrite :

La représentation du personnage de Napoléon Bonaparte évolue en fonction de son rôle. Dans le portrait de l'Empereur, Napoléon Ier est représenté comme puissant avec tous les **attributs du pouvoir royal** (couronne de lauriers, main de justice et sceptre) tandis que dans le portrait de Napoléon Bonaparte en tant que Premier consul il n'est représenté qu'avec son épée, **symbole de son pouvoir militaire**.

3. La remise en cause de certains acquis de la Révolution par Napoléon Ier (20 minutes)

Le professeur rappelle aux élèves les idées de la Révolution française : « Souvenez-vous, lors de la Révolution française le peuple français réclame la liberté et l'égalité. Grâce à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ils assoient l'égalité des droits, la liberté d'opinion ou encore la liberté de la presse. »

Etude de deux documents à l'écrit :

Document 5 : Extrait de l'article 4 d'un arrêté de 1803

4 interdiction de la grève

Toute coalition de la part des ouvriers pour cesser en même temps de travailler, interdire le travail dans certains ateliers, empêcher de s'y rendre et d'y rester avant ou après de certaines heures, et en général pour suspendre, empêcher, enchérir les travaux, sera punie, s'il y a tentative ou commencement d'exécution, d'un emprisonnement qui ne pourra excéder trois mois.

Extrait d'un arrêté de 1803.

- Quel est le statut de Napoléon lorsqu'est publié cet arrêté ? Il est Premier consul.
- Qu'interdit cet article ? Il interdit le droit de grève.
- Que risque les employés faisant la grève ? Ils risquent un emprisonnement jusqu'à trois mois.
- A l'encontre de quel texte et de quelles idées va cet article ? Il va à l'encontre de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et des idées de la Révolution.

Document 6 : Extrait du décret du 5 février 1810 contenant le règlement sur l'imprimerie et la librairie

Art. 1^{er}. Il y aura un directeur général chargé, sous les ordres de notre ministre de l'Intérieur, de tout ce qui est relatif à la librairie et à l'imprimerie.

Art. 2. Six auditeurs seront placés auprès du directeur général.

Art. 3. A dater du 1^{er} janvier 1811, le nombre des imprimeurs dans chaque département sera fixé, et celui des imprimeurs à Paris sera réduit à soixante.

Art. 10. Il est défendu de rien imprimer ou faire imprimer qui puisse porter atteinte aux devoirs des sujets envers le souverain, et à l'intérêt de l'État. Les contrevenants seront traduits devant nos tribunaux, et punis conformément au code pénal, sans préjudice du droit qu'aura notre ministre de l'Intérieur, sur le rapport du directeur général, de retirer le brevet à tout imprimeur qui aura été pris en contravention.

Art. 41. Il y aura lieu à confiscation et amende au profit de l'État, dans les cas suivants, sans préjudice des dispositions du code pénal : 1° si l'ouvrage est sans nom d'auteur et d'imprimeur ; 2° si l'auteur ou l'imprimeur n'a pas fait, avant l'impression de l'ouvrage, l'enregistrement et la déclaration, prescrite aux articles 11 et 12 ; 3° si l'ouvrage ayant été demandé pour être examiné on n'a pas suspendu l'impression ou la publication ; 4° si l'ouvrage ayant été examiné, l'auteur ou l'imprimeur se permet de le publier, malgré la défense prononcée par le directeur général ; 5° si l'ouvrage est publié malgré la défense du ministre de la police générale, quand l'auteur, éditeur ou imprimeur n'a pu représenter le procès-verbal dont il est parlé article 24 ; 6° si, étant imprimé à l'étranger, il est présenté à l'entrée sans permission et sans être estampillé ; 7° si c'est une contrefaçon, c'est-à-dire si c'est un ouvrage imprimé sans le consentement et au préjudice de l'auteur ou de l'éditeur, ou de leurs ayants cause.

Extrait du décret contenant le règlement sur l'imprimerie et la librairie, du 5 février 1810, véritable loi de censure.

- **A partir du 5 février 1810, qui s'occupe de tout ce qui est relatif à la librairie et à l'imprimerie ? Le directeur général qui est sous les ordres du ministre de l'Intérieur.**
- **Quelle liberté remet-t-il en question ? La liberté de la presse.**
- **Que nous apprend l'article 10 ? Il nous apprend qu'il est interdit d'imprimer un texte, un ouvrage qui porte atteinte aux devoirs des sujets envers le souverain et à l'intérêt de l'Etat.**
- **Quelle est le statut de Napoléon lorsque ce décret est publié ? Napoléon Ier est empereur.**
- **Pourquoi ce décret est considéré comme une « véritable loi de censure » ? Car il va à l'encontre de la liberté de la presse.**

Le professeur procède à une mise en commun des réponses des élèves ainsi qu'à une correction si nécessaire. Il complète certains éléments : « En 1810, la presse est fortement censurée puisqu'à Paris sont uniquement autorisés quatre journaux politiques et chacun d'entre eux est surveillé par un censeur chargé de veiller à ce que le journal n'aille pas à l'encontre de l'Etat ou du souverain, à savoir l'Empereur Napoléon Ier. Napoléon Ier va également contrôler et surveiller les spectacles et les librairies ».

Trace écrite :

Déjà sous le Consulat Napoléon Bonaparte remet en question certains acquis de la Révolution en **interdisant le droit de grève**. Mais c'est sous l'Empire que ces acquis vont être complètement questionnés notamment par la mise en place de **censures** qui vont à l'encontre de la **liberté de la presse**.

Lexique :

Censure : Examen des publications, des spectacles, exigé par les pouvoirs publics avant d'autoriser leur diffusion.²⁵¹

Grève : Cessation volontaire et collective du travail décidée par des salariés, un groupe professionnel dans un but revendicatif.²⁵²

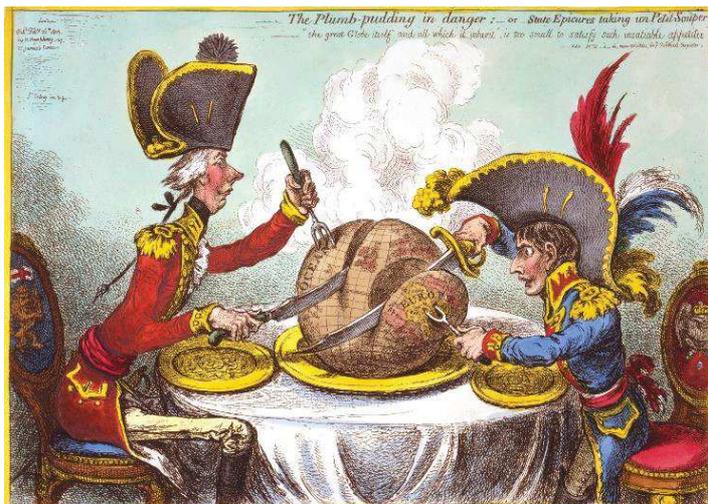
3.4 Séance 3 : Napoléon Ier à la conquête de l'Europe

Objectif spécifique de la séance : Comprendre pourquoi et comment Napoléon Bonaparte étend son pouvoir en Europe.

1. Les guerres napoléoniennes : l'insatiable soif de conquête de Napoléon Bonaparte (15 minutes)

Afin d'introduire la séance, le professeur propose une étude en oral collectif de la caricature de James Gillray, *Le Pudding en danger, ou, des états épicuriens prenant un « petit souper »*, 1805.

Document 1 :



1. Quel est la nature du document ? Une caricature.
2. Qui est le personnage de droite ? Napoléon Bonaparte.
3. Qu'est-ce qui nous permet de dire ça ? Son chapeau (bicorne), son uniforme bleu, les plumes aux couleurs du drapeau français.

²⁵¹ Le Robert. (s. d.). Censure. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/censure>

²⁵² Larousse. (s. d.). Grève. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gr%C3%A8ve/38180>

4. **Qui est celui de gauche ?** Laisser les élèves émettre des hypothèses et apporter la réponse : *Le 1er ministre anglais William Pitt.*
5. **Comment sont-ils représentés ?** *William Pitt est grand et maigre alors que Napoléon est bien plus petit. William Pitt est bien droit et assis sur sa chaise. Napoléon est presque debout. Ils semblent tous deux impatients.*
6. **Que font-ils ?** *Ils découpent le « pudding » qui représente le monde. Ils se partagent (ou se disputent ?) le monde.*
7. **Le partage semble-t-il équitable ?** *Non, Pitt a une bien plus grande part que Napoléon.*
8. **Quelle part prend le personnage de droite ? Celui de gauche ?** *William Pitt prend une très grande part représentant les océans. Napoléon prend une plus petite part représentant l'Europe.*
9. **Que représente alors cette caricature ?** *Le partage du monde entre les Anglais et les Français, leur appétit de conquérir les océans pour William Pitt et l'Europe pour Napoléon mais également l'infériorité de Napoléon par la taille du personnage et de sa part.*

Le professeur apporte ensuite à l'oral les indications suivantes :

« Napoléon rêve de dominer l'Europe. Après son arrivée au pouvoir, il poursuit les guerres de la Révolution. De 1803 à 1815, l'Europe connaît douze années de guerres presque ininterrompues²⁵³ qui opposent la France post-révolutionnaire aux monarchies européennes, dont l'Angleterre, son principal ennemi. »

1.1 Pourquoi ? (10 min)

Le professeur questionne ensuite les élèves d'après leurs connaissances qu'ils ont pu établir lors des séances précédentes et les oriente, par la discussion, vers ces réponses :

Selon vous, quelles sont ses motivations ?

Elles sont multiples :

- *Propager et diffuser certaines idées et principes révolutionnaires.*
- *Conquérir de nouveaux territoires pour développer la France.*
- *Etendre son pouvoir, pour sa gloire personnelle.*

Les élèves les écrivent dans leur cahier.

²⁵³ *Les guerres napoléoniennes.* (s. d.). CapConcours - CC. Consulté le 18 avril 2022, à l'adresse https://www.cap-concours.fr/donnees/enseignement/preparer-les-concours/les-epreuves-du-crpe/les-guerres-napoleoniennes-mas_his_33

1.2 Comment ? (20 min)

La séance se poursuit par la distribution de ces trois documents textuels (**document 2, 3 et 4**) à chaque élève, à coller dans le cahier. Une lecture à voix haute est réalisée par la classe puis le professeur questionne : **D'après ces trois textes, comment Napoléon Ier arrive-t-il à conquérir l'Europe ?**

2 La bataille d'Austerlitz, d'après les Bulletins de la Grande Armée, 2 décembre 1805.

« Soldats, je suis content de vous. Une armée de cent mille hommes, commandée par les empereurs de Russie et d'Autriche, a été dispersée en moins de quatre heures. Quarante drapeaux, les étendards de la garde impériale de Russie, 120 pièces de canon, 20 généraux, plus de 30 000 prisonniers sont le résultat de cette journée à jamais célèbre. Cette armée tant vantée et en nombre supérieur n'a pu résister à votre choc, et désormais vous n'avez plus de rivaux à redouter. Je vous ramènerai en France et il suffira de dire : j'étais à la bataille d'Austerlitz, pour qu'on réponde : voilà un brave. »

3 La veille d'Austerlitz, 1er décembre 1805.

Le soir, à la clarté des feux des bivouacs, il nous fut donné lecture de vint à notre bivouac, pour nous voir ou pour lire une lettre qu'on venait de lui remettre la proclamation de l'Empereur qui nous annonçait une grande bataille pour le lendemain, 2 décembre. Peu de temps après l'Empereur. Un chasseur prit une poignée de paille et l'alluma pour faciliter la lecture de cette lettre. De ce bivouac l'Empereur fut à un autre. On le suivit avec des torches allumées pour éclairer sa marche. Sa visite se prolongeant et s'étendant, le nombre de torches s'augmenta ; on le suivit en criant : « Vive l'Empereur ». Ces cris d'amour et d'enthousiasme se propagèrent dans toutes les directions, comme un feu électrique ; tous les soldats, sous-officiers et officiers se munirent de flambeaux improvisés, en sorte qu'en moins d'un quart d'heure, toute la Garde, les grenadiers réunis, le 5^e corps qui était à notre gauche et en avant de nous, le 4^e à droite, ainsi que le 3^e plus loin et en avant, enfin le 1^{er} qui était à une demi-lieue en arrière, en firent autant. Ce fut un embrasement général, un mouvement d'enthousiasme si soudain que l'Empereur dut en être ébloui. »

J. B. Barrès, 1835. Edition originale.

4 Napoléon, génie de la guerre à Austerlitz, 2 décembre 1805

J'ai choisi mon champ de bataille au fin fond de l'Europe de l'est. Depuis une semaine, j'ai parcouru les plaines et les collines de ce coin perdu, fouetté par la neige et le vent glacé. Mon fougueux cheval a piétiné les moindres bosses, les moindres creux. Je connais tout de ce terrain. [...] Mes généraux Murat et Soult m'ont informé de la supériorité numérique des armées de la coalition réunissant l'Autriche et la Russie. Peu m'importe leurs inquiétudes. J'ai mon plan.

Personne ne s'y attendra. Les écoles militaires recommandent de conserver les hauteurs pour dominer l'ennemi. Moi, contre toute attente, j'ordonnerai d'évacuer le plateau de Pratzen et de dégarnir notre aile droite pour attirer l'ennemi près des étangs. Je vais ainsi manipuler le tsar Alexandre comme une marionnette. Une fois installés sur le plateau, Russes et Autrichiens tomberont dans mon piège en se déplaçant sur la droite de nos lignes où ils seront bloqués par les marécages. Alors, à ce moment-là, nous reprendrons le plateau de Pratzen et encerclerons l'ennemi. Je suis sûr de ma victoire, elle me sera donnée aujourd'hui, 2 décembre 1805, date anniversaire de mon sacre d'empereur. Le tsar Alexandre Ier de Russie et l'empereur autrichien François II m'imaginent faible, prêt à abandonner la partie. Ils verront bien qui est le plus fort. [...] La victoire que j'avais organisée dans ma tête est désormais réelle. [...]

Les élèves répondent à l'oral puis écrivent la question et les réponses suivantes dans leur cahier :

Doc. 2 : Il sait motiver, galvaniser son armée.

Doc. 3 : Il est aimé de ses soldats.

Doc. 4 : Il est un excellent stratège et tacticien.

Lexique :

Galvaniser : Provoquer l'enthousiasme de quelqu'un, le plus souvent d'une manière passagère.²⁵⁴

²⁵⁴ Larousse. (s. d.). Galvaniser. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 21 avril 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/galvaniser/35960>

Trace écrite :

Reconnu comme un **tacticien redoutable** et un **chef de guerre** passé maître dans l'art de **galvaniser ses troupes**, Napoléon conquiert l'Europe.²⁵⁵

1.3 L'Europe napoléonienne (10 min)

Le professeur poursuit en expliquant :

« Le règne de Napoléon est marqué par des guerres incessantes contre les pays voisins qui se constituent en coalition. Napoléon gagne de très nombreuses batailles et étend son Empire et sa domination sur l'Europe. »

Lexique :

Coalition : Alliance militaire et politique conclue entre plusieurs nations contre un adversaire commun.²⁵⁶

Le professeur distribue à chaque élève la carte ci-dessous. Il invite ensuite les élèves à décrire la carte. Ils soulignent l'expansion de l'Empire français et relèvent que de nombreux pays comme le royaume d'Espagne ont été conquis par Napoléon et intégrés à l'Empire. Il poursuit en demandant aux élèves de citer les principales victoires et défaites de Napoléon.

Document 5 : L'Empire français en 1812



- | | |
|---|---|
|  France du Premier Empire |  Principales victoires de Napoléon |
|  Etats dominés par la France |  Principales défaites de Napoléon |

²⁵⁵ Pourquoi parle-t-on de guerres napoléoniennes ? (s. d.). Futura Sciences. Consulté le 18 avril 2022, à l'adresse <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/epoque-contemporaine-parle-t-on-querres-napoleoniennes-5473/> Les guerres napoléoniennes., op. cit.

²⁵⁶ Larousse. (s. d.). Coalition. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 21 avril 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coalition/16755>

2. La chute de Napoléon Bonaparte (10 minutes)

Le professeur poursuit ensuite la séance en expliquant sa chute :

« Lassés par les guerres, par l'augmentation des impôts et par l'autorité excessive de l'Empereur, les Français arrêtent de le soutenir. Les pays d'Europe ennemis de Napoléon se liguent contre lui. Il est battu en 1814 et doit s'enfuir sur l'île d'Elbe, en Méditerranée. En 1815, il revient en France. Mais il est à nouveau vaincu, lors de la bataille de Waterloo en Belgique, le 18 juin 1815. Napoléon 1^{er} est fait prisonnier par les Anglais qui l'emmènent sur l'île de Sainte-Hélène, au milieu de l'océan Atlantique, où il meurt 6 ans plus tard, en 1821. »²⁵⁷

En parallèle, le professeur projette le tableau de Paul Delaroche : *Napoléon après l'abdication*, 1814, Musée de l'Armée, qu'il peut mettre en comparaison avec le tableau de Jacques-Louis David : *Le Premier consul franchissant les Alpes au col du Grand-Saint-Bernard*, 1802, Musée du Château de Versailles, Versailles (abordé lors de la première séance).



Document 6 :

Trace écrite :

Par ses très nombreuses victoires, Napoléon **étend sa domination** sur l'Europe et **propage les idées de la Révolution**. Pourtant, à partir de 1812, Napoléon Bonaparte et son armée subissent une série de défaites. A ses difficultés militaires s'ajoutent pour Napoléon une perte de popularité auprès des Français, lassés par ses guerres et son autorité excessive. Vaincu par les puissances européennes à Waterloo en 1815, Napoléon est **exilé** sur l'île de Saint-Hélène où il meurt en 1821. C'est **la fin de l'Empire**.²⁵⁸

3.5 Séance 4 : L'héritage napoléonien

Objectif spécifique de la séance : Comprendre comment Napoléon a su moderniser la France et consolider certains acquis révolutionnaires par ses réformes. Prendre conscience de l'héritage napoléonien.

²⁵⁷ Adapté de *CM-Histoire-Le pack "Napoléon Bonaparte"*. (2020, 22 mai). Laclassebleue. Consulté le 19 avril 2022, à l'adresse <https://laclassebleue.fr/cm-histoire-le-pack-napoleon-bonaparte/>

²⁵⁸ Adapté de Changeux-Claus, F., Ouriachi, M., Szwaja, O., Humbert, H., Fleury, C., Dietsch-Volkringer, M., Cattin-Caille, C., Caille, D. et Riot, E. (2020)., *op. cit.* p.100

Introduction de la séance, contextualisation :

Le professeur interroge les élèves à l'oral en groupe classe :

- Qui arrive au pouvoir le 18 Brumaire ? *Napoléon Bonaparte.*
- Comment arrive-t-il au pouvoir ? *Par un coup d'Etat, par la force.*
- Quand a eu lieu la Révolution française ? *En 1789.*
- Combien de temps après Napoléon prend-t-il le pouvoir ? *Environ 10 ans plus tard.*

Le professeur recontextualise l'état économique de la France lors de l'arrivée au pouvoir de Napoléon Bonaparte : « *Napoléon Bonaparte est arrivé au pouvoir d'une France abîmée par la Révolution française. Il va mettre en place un certain nombre de réformes pour essayer de rétablir une France forte.* »

Pour chaque partie de la séance le professeur des écoles projette les documents au tableau et questionne les élèves.

1. Unifier les droits des Français en créant le Code Napoléon : le Code Civil (10 minutes)

Document 1 :

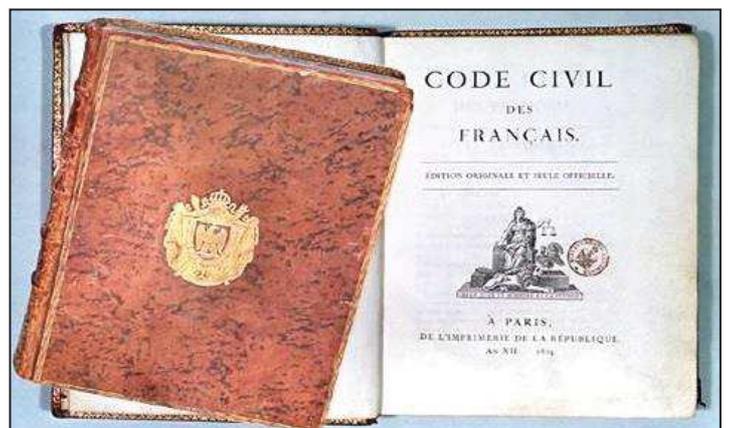


Document 3 :

Le Code Civil rassemble l'ensemble des lois françaises qui organisent la société sur tout le territoire.

Il est promulgué par Napoléon Bonaparte le 21 mars 1804. Il permet d'unifier le droit français et sera rebaptisé le code Napoléon en 1807. Il est toujours en vigueur aujourd'hui même s'il a été modifié ou retravaillé depuis.

Document 2 :

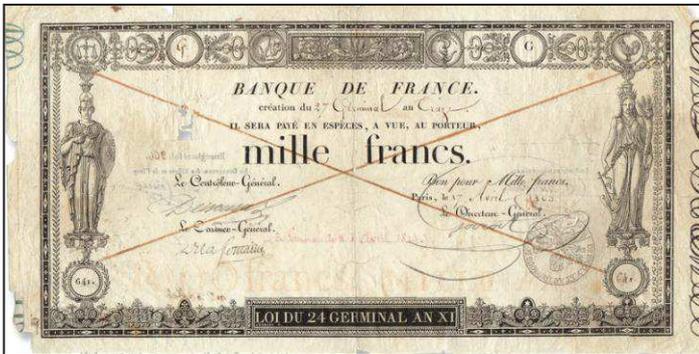


- A quoi sert le Code Civil ? *A unifier le droit français, à rassembler toutes les lois françaises.*
- Quand est-il promulgué ? *Le 21 mars 1804.*

- Est-il toujours en vigueur aujourd'hui ? Oui, mais certaines lois ont été modifiées depuis.

2. Rétablir une économie forte : la création de la banque de France et d'une nouvelle monnaie (10 minutes)

Document 1 :



Document 2 :



Document 3 :

Après la Révolution française la situation économique de la France n'est pas glorieuse. Pour y remédier Napoléon Bonaparte crée la banque de France le 18 janvier 1800. Cela permet de rétablir l'économie. Grâce à cette nouvelle banque les Français auront confiance dans les billets de banque et les premiers billets seront imprimés même s'il faudra des années pour qu'ils se diffusent largement dans la population.

A partir de 1803, Napoléon Bonaparte crée le franc germinal dont la valeur est fixée à 5 grammes d'argent.

- Que permet de faire la Banque de France ? De redresser l'économie française. Elle permet de créer de la confiance dans l'utilisation des billets.
- Que représente le document 1 ? C'est un billet de banque d'une valeur de mille francs.
- Combien vaut un franc germinal ? Il vaut 5 grammes d'argent.
- Qui est représenté sur la pièce de monnaie du document 2 ? Pourquoi ? C'est Napoléon Bonaparte. Il veut installer son pouvoir et asseoir son autorité. La pièce de monnaie est utilisée comme un outil de propagande.

3. Réorganiser l'éducation : la création du lycée et la restauration du baccalauréat (10 minutes)

Document 1 :



Document 2 :

Le 1^{er} mai 1802, il lance une réforme qui permet la création des lycées. L'objectif des lycées est de former l'élite française.
Par le décret du 17 mars 1808, Napoléon Ier restaure le baccalauréat, qui sera le premier grade universitaire.

Document 3 :



- Qui voit-on sur le document 1 ? On y voit un lycéen.
- Quand sont créés les lycées ? Le 1^{er} mai 1802.
- Que représente le document 3 ? C'est un diplôme du baccalauréat de lettres.
- Quel est le régime en place lorsque ce diplôme a été attribué ? Comment le savez-vous ? C'est l'Empire. Grâce à la mention « Université Impériale ».

4. Administrer les départements : les préfetures et le préfet (10 minutes)

Doc 1A :



Doc 1B : Comme la plupart des personnes travaillant au service de l'Etat napoléonien, les préfets portaient un costume. Ils étaient alors nommés par le Premier consul tout comme les sous-préfets et les maires.

Document 2 :

LOI DU 28 PLUVIÔSE AN VIII
(17 février 1800)

Concernant la division du territoire français et l'administration

TITRE Ier. Division du territoire

Art. 1er. Le territoire européen de la République sera divisé en départements et en arrondissements communaux, conformément au tableau annexé à la présente loi.

TITRE II. Administration

§ 1er. Administration de département

Art. 2. Il y aura dans chaque département un préfet, un conseil de préfecture, et un conseil général de département lesquels rempliront les fonctions exercées maintenant par les administrations et commissaires de département.

Document 3 :

« En somme, les préfets sont chargés de faire appliquer, dans les départements, les principes du nouveau régime. Mais le premier aspect de leurs attributions est bien d'ordre administratif. Les préfets ont pour première mission de rétablir l'autorité de l'État dans les provinces. »

- Qu'est-ce que la loi du 17 février 1800 met en place ? Elle divise le territoire en départements et en arrondissements communaux. Elle assigne à chaque département un préfet, un conseil de préfecture et un conseil général de département.
- Qui est l'homme sur le document 1A et par qui a-t-il été nommé ? C'est un préfet. Il a été nommé par le Premier consul : Napoléon Bonaparte.
- A quoi servent les préfetures et les préfets ? A administrer les départements.

5. La légion d'honneur : une récompense militaire et civile (10 minutes)

Document 1 :



Document 2 :



Document 3 :

LA LÉGION D'HONNEUR

La Légion d'honneur est une distinction prestigieuse accordée en récompense des services militaires ou civils rendus à la nation. Bonaparte la crée en 1802. Les premières croix, remises en 1804, donnent lieu à des cérémonies grandioses. Sous le 1^{er} Empire, pas moins de 48 000 décorations de la Légion d'honneur sont données.

- Qu'est-ce que la légion d'honneur ? C'est une distinction prestigieuse décernée comme récompense pour des services militaires ou civils rendus à la nation.
- Quand a-t-elle été créée ? En 1802.
- Que représente le tableau du document 1 ? Une cérémonie de remise de la légion d'honneur.

6. Construction d'une trace écrite collective (15 minutes)

Les élèves construisent à l'aide du professeur un tableau récapitulatif²⁵⁹ en guise de trace écrite, qu'ils recopient dans leur cahier :

²⁵⁹ Inspiré de Remond, J. P. et Evrard-Manceau, I., *op. cit.* p.15

Régime en cours	Date	Réforme	Objectif
Consulat	1800	Banque de France	Redresser l'économie française.
Consulat	1800	Préfectures	Administrer les départements.
Consulat	1802	Lycées	Former les Français.
Consulat	1802	Légion d'honneur	Récompenser le mérite des militaires et des civils.
Consulat	1803	Le franc germinal	Stabiliser la monnaie.
Consulat	1804	Code Civil	Unifier les droits de tous les Français, consigner toutes les lois.
Empire	1808	Baccalauréat	Restaurer le premier grade universitaire.

Enfin les élèves recopient les phrases suivantes en dessous du tableau :

Grâce à ces nombreuses réformes et institutions Napoléon a su **moderniser** la France tout en **redressant l'économie**. Ces institutions et réformes reprennent certains acquis de la Révolution et existent encore de nos jours : c'est **l'héritage napoléonien**.

Lexique :

Promulguer : Synonyme de publier²⁶⁰

La vidéo intitulée *L'incroyable héritage de Napoléon*²⁶¹ sur le site Lumni reprend les différents éléments abordés lors de cette séance et peut-être vue en conclusion de cette dernière.

²⁶⁰ Larousse. (s. d.). Promulguer. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/promulguer/64313>

²⁶¹ *L'incroyable héritage de Napoléon*. (2021, 21 mai). [Vidéo]. Lumni. <https://www.lumni.fr/video/l-incroyable-heritage-de-napoleon#:~:text=Les%20principales%20r%C3%A9alisations%20de%20Napol%C3%A9on&text=Le%20code%20civil%20le%2021.datent%20de%20l%C3%A9poque%20napol%C3%A9onienne>

L'ambition de ce mémoire a été de mener une réflexion sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire à travers l'exemple d'un des personnages les plus emblématiques de l'histoire de France – mais également l'un des plus clivants – Napoléon Bonaparte. Celle-ci a pour finalité d'en proposer une séquence d'enseignement qui soit fidèle au travail des historiens, empreinte de discernement et d'impartialité, résumée en la problématique suivante :

Comment la mutation du « roman national » au « récit vrai » nous permet-elle de construire un enseignement pertinent de la figure de Napoléon Bonaparte ?

En effet, cette évolution se résume en la mutation très progressive de deux orientations distinctes, du « roman national » au « récit vrai ». L'analyse de cette mutation a ainsi permis de révéler la profonde évolution qu'a connue l'enseignement de l'histoire par l'évolution même de leurs finalités. Si la première orientation constitue un véritable vecteur identitaire visant à légitimer et asseoir le régime républicain et ses valeurs au travers d'un récit patriotique et de ce fait mythifié, orienté et arrangé, la seconde orientation se veut, elle, en rupture avec la première en visant un récit qui soit désormais historique, en quête de vérité et de discernement, développant l'esprit critique, le tout dans une démarche historique. En ce sens, à la célèbre citation d'Ernest Lavisse qui ornait les *Petit Lavisse* pourrait se substituer celle proposée par Xavier Mauduit (2020) mettant habilement en évidence cette évolution de l'enseignement de l'histoire et étant adaptée aux nouvelles finalités du « récit vrai » : « Enfant, tu vois dans ce livre des récits et des personnages qui ont fait la France. Tu apprends l'histoire, mais surtout tu la comprends. Tu dois aimer la France, parce que des hommes et des femmes l'ont faite belle et que son histoire t'aide à comprendre le présent et à aiguiser ton sens critique. »²⁶².

Le même constat d'une évolution marquée mais progressive ressort de l'analyse des pratiques scolaires par l'étude des programmes et des manuels scolaires, à travers la figure de Napoléon Bonaparte. Cette analyse renforce ainsi l'idée – déjà révélée par l'étude de la mutation – que même dans la volonté de tenter de dépasser ce fameux « roman national » et d'adopter une approche la plus objective possible, raconter l'histoire est toujours dépendant du contexte et de celui qui la raconte et ne peut se délier totalement d'une certaine subjectivité et de certaines tonalités patriotiques du « roman national ». D'autant plus avec un personnage aussi clivant que Napoléon Bonaparte où le récit – selon le contexte, les enjeux de société, la politique menée et les inclinations de l'auteur – peut aisément prendre position du côté du « continuateur » ou du « fossoyeur » de la Révolution et du côté de la « légende dorée » – en

²⁶² Mauduit, X., *op. cit.*, p.101

le dépeignant de manière méliorative, allant jusqu'à le glorifier – ou de la « légende noire » – en le dépeignant de manière péjorative, allant jusqu'à l'accabler. Cependant, l'ambition du « récit vrai » tend à dépasser ces deux dualités en proposant une approche plus neutre de cette figure historique.

En ce sens, viser une conception de séquence qui soit pleinement objective, vierge de toute orientation est illusoire, notamment par l'impossibilité d'être exhaustif étant donné la liberté pédagogique accordée aux professeurs. Ce qui implique donc la nécessité de faire des choix d'aborder tels événements plutôt que d'autres. L'histoire ne peut alors prétendre être le reflet fidèle de la réalité et atteindre en ce sens une vérité absolue sur les faits du passé. Ainsi, à la lumière de ces réflexions et recherches, la finalité du mémoire doit être ajustée mais pour autant, même si concevoir une telle séquence d'enseignement se révèle être utopique, cela doit rester le but et l'horizon à atteindre, afin de s'approcher au mieux des enjeux d'aujourd'hui.

Ces recherches permettent ainsi de mettre en exergue la nécessité de prendre du recul sur la conception d'une séquence et d'aiguiser un esprit critique sur les outils du professeur des écoles, d'autant plus dans la discipline de l'histoire qui a connu une profonde mutation depuis ses débuts et qui est en lien étroit avec les évolutions de la société.

La finalité ultime de ce mémoire aurait alors été de mener cette séquence au sein d'une classe de CM1 afin de la confronter à la réalité et d'en déduire un bilan sur son degré d'effectivité et d'efficacité dans la volonté de l'améliorer.

Bibliographie

Ouvrages scientifiques

Bariol, C. (2015). *Les représentations du Consulat, de l'Empire et de Napoléon dans les manuels scolaires et chez les élèves de Seconde* [Mémoire de maîtrise, Espe Académie de Toulouse]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01253113/document>

Castelot, A. (2021). *Bonaparte*. Librairie Académique Perrin.

Chambarlhac, V. (2012). Les prémisses d'une restauration ? L'histoire enseignée saisie par le politique. *Histoire@Politique*, 16, 187. <https://doi.org/10.3917/hp.016.0187>

Chartier, A. M. (2021). Luc Jean-Noël, Condette Jean-François & Verneuil Yves. Histoire de l'enseignement en France. XIXe-XXIe siècle. *Revue française de pédagogie*, 211, 147-151. <https://doi.org/10.4000/rfp.10588>

de Chateaubriand, F. R. (2001, publication originale 1848). *Mémoires d'Outre Tombe* (Vol. 1). Livre de Poche.

Citron, S. et de Cock, L. (2019). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Les Éditions de l'Atelier - Les Éditions Ouvrières.

de Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIXe siècle à nos jours*. Libertalia.

de Cock, L., Picard, E. et Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.

Crépin, A. (2001). Napoléon de la mythologie à l'histoire. *Annales historiques de la Révolution française*, 323, 140-142. <https://doi.org/10.4000/ahrf.1068>

Dumond, C. et Citerne, G. (2007). *A l'école de la République, Réflexion sur un manuel scolaire à succès : Le Tour de la France par deux enfants*. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/254_Ecole3degR.pdf

Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école. Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Retz.

Falaize, B. (2018). *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école : réussir au-delà des préjugés*. La découverte.

Falaize, B., Chanet, J., et Jacquet-Francillon, F. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Presses universitaires de Rennes.

le Gall, D. (2003). Contribution à l'étude du vocabulaire politique du mémorial de Sainte-Hélène. *Annales historiques de la Révolution française*, 331. <https://doi.org/10.4000/ahrf.4653>

Gaussen, D. (2020). *Qui a écrit le roman national : De Lórant Deutsch à Patrick Boucheron. L'histoire de France dans tous ses états*. Editions Gaussen.

Heimberg, C., Meboma, S. et Panagiotounakos, A. (2020). Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ? *Raisons éducatives*, N°24(1), 75-97. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0075>

Hincker, L. (2001). Natalie PETITEAU, Napoléon, de la mythologie à l'histoire, Paris, Éditions du Seuil, 1999, p.444. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 22. <https://doi.org/10.4000/rh19.272>

Leduc, J. (2013). Pourquoi enseigner l'histoire ? La réponse d'Ernest Lavis. *Histoire@Politique*, 21 (3). <https://doi.org/10.3917/hp.021.0039>

Leduc, J. et Garcia, P. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*. Armand Colin.

Legris, P. (2010). *Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980–2010)*. *Histoire de l'éducation*, 126, 121-154. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2155>

Lentz, T. (2001). « Il n'y a plus rien à dire sur Napoléon. ». Dans T. Lentz, *Napoléon* (p. 111-114). Paris : Le Cavalier Bleu.

Lentz, T., Hicks, P., Houdecek, F. et Prévot, C. (2018). *Le mémorial de Sainte-Hélène. Le manuscrit retrouvé*. Perrin.

Martin, J. (2021). « Bonaparte a été le fossoyeur de la Révolution. ». Dans : J. Martin, *Idées reçues sur la Révolution française* (p. 61-64). Paris : Le Cavalier Bleu.

Mauduit, X. (2020). *Histoire de Napoléon... - ... cuisiné à la sauce Lavisse*. Armand Colin.

Muller, A., Opériol, V. et Védrines, B. (2020). Le rapport à la vérité dans l'enseignement. Deux cas spécifiques : histoire et littérature. *Raisons éducatives*, N°24 (1), 127-148. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0127>

Nora, P. (1984). Lavisse, instituteur national. Le « Petit Lavisse », évangile de la République. Dans Nora, P. *Les Lieux de mémoire I. La République* (p. 247-289). Gallimard.

Nora, P. (1997). L'ère de la commémoration. Dans Nora, P. *Les Lieux de mémoire III. Les France* (p. 4687-4719). Gallimard.

Obron-Vattaire, C. (2015, décembre). *Napoléon, un mythe postmoderne ? Description et analyse de la figure napoléonienne, dans l'imaginaire collectif, à travers la littérature populaire et la culture de masse (bande dessinée, jeux vidéos, publicité)* [Thèse de doctorat, Université Pascal Paoli]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02022923/document>

Ozouf J. et M. (1984). Le Tour de la France par deux enfants. Le petit livre rouge de la République. Dans Nora P. *Les Lieux de mémoire I. La République* (p. 291-321). Gallimard.

Toulmonde, C. (2009). Nicolas Offenstadt, L'histoire bling-bling. Le retour du roman national. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 112-113. <https://doi.org/10.4000/chrhc.2195>

Tulard, J. (1997). Le retour des cendres. Dans Nora, P. *Les Lieux de mémoire II. La Nation* (p. 1729-1753). Gallimard.

Tulard, J. (2021). *Le grand Atlas de Napoléon*. Editions Glénat.

Tulard, J. (2021). *Napoléon. Edition du bicentenaire*. Pluriel.

Tulard, J., Tabeur, J. et Boudon, J. O. (2016). *Les historiens de Napoléon (1821–1969) vus par Jean Tulard*. SPM.

Ouvrages didactiques

Flonneau, M. (2005). *Découverte du monde à l'histoire cycle II et III*. Nathan.

Hommet, S. et Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*. Hachette Education.

Lavisse, E. (1923). *Histoire de France. Cours Moyen*. (21e éd.). Colin Armand.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.

- **Manuels**

Période de 1867 à 1960

Bernard, P. et Redon, F., (1956). *Nouvelle Histoire de France. Cours élémentaire 2e année*. Fernand Nathan.

Billebault, E. (1954). *Il y avait autrefois ... Cours élémentaire. Classes de 10e et 9e*. (9e édition). De l'école.

Bruno, G. (1877, version imprimée en 1983). *Le tour de la France par deux enfants*. France Loisir.

Chaulanges, M. et S. (1947). *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8e et de 7e*. Delagrave.

Lavisse, E. (1880). *La première année d'Histoire de France avec récits*. (15^e édition). Armand Colin.

Lavisse, E. (1939). *Histoire de France. Cours élémentaire*. (Nouvelle édition). Armand Colin.

Période de 1960 à 2000

Babin, J., Babin, N., Brunel, F., Carrouée, M., Flageat, C., Fontenay, M., Gauvard, C., Mathieux, J., Peronnet, M., Pierre, M., Sohn, A.M. et Sot, V. (1981). *Documents & civilisation de la Préhistoire à nos jours*. Hachette.

Bonifacio, A. et Maréchal, P. (1961). *Histoire de France cours élémentaire 1ère année*. Classiques Hachette.

Chaulanges, M. et S. (1963). *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8e et 7e*. Delagrave.

Deverre, Y., Fournols, H. et Verrier, A. (1990). *Connaître Histoire CM Livret 2 Cycle III*. Hatier.
Dorel-Ferré, G., Picot, C. et Picot, F. (1996). *Histoire. Une terre des hommes cycle 3*. Magnard écoles.

Hinnewinkel, J. C., Hinnewinkel, M. J., Sivirine, J. M. et Vincent, M. (1986). *CM Histoire*. Nathan.

Période des années 2000 à nos jours

Bouteville, E. et Falaize, B. (2016). *Histoire CM1 (Comprendre le monde éd.)*. Retz.

le Callennec, S., Bartoli, J., Cottet, O., Martinetti, F., Ranaivonasy, C. et Rolinet, L. (2006). *Histoire Cycle 3*. Hatier.

Changeux-Claus, F., Ouriachi, M., Szwaja, O., Humbert, H., Fleury, C., Dietsch-Volkringer, M., Cattin-Caille, C., Caille, D. et Riot, E. (2020). *Histoire-Géographie Histoire des arts EMC CM1 (Odysseo éd.)*. Magnard.

Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., Lestonnat, H., Bryant, J.-M., Fontaine, V. et Szmerek, S. (2017). *Histoire Géographie Histoire des Arts EMC CM2 (Odysseo éd.)*. Belin Education.

Guimbretière, D., Martinetti, F., Ranaivonasy, C., Rolinet, L., Szwarc, E. et Callennec, L. S. (2011). *Histoire-Géographie Histoire des arts CM2 - Manuel de l'élève (Magellan éd.)*. Hatier.

Remond, J. P. et Evrard-Manceau, I. (2015). *Histoire à revivre. Tome 3 - Du premier Empire à notre époque*. Accès.

Sitographie

Ancery, P. (2021, 16 mai). *Le « Petit Lavisse », bible du roman national à l'usage des écoliers*. RetroNews - Le site de presse de la BnF. <https://www.retronews.fr/education/echo-de-presse/2019/08/13/le-petit-lavisse>

Assemblée Nationale. (s. d.). *La Troisième République (1870–1940) - Histoire - Histoire de l'Assemblée nationale - Assemblée nationale*. <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/histoire-de-l-assemblee-nationale/la-troisieme-republique-1870-1940>

Aubry, A. (2021, 16 septembre). *Napoléon, un personnage controversé* [vidéo]. Lumni. <https://www.lumni.fr/video/napoleon-un-personnage-controverse>

Brie, M. (2020, 3 mars). *Les visages de Napoléon Bonaparte*. Napoléon Cologne le Blog. <https://blog.napoleon-cologne.fr/les-visages-de-napoleon-bonaparte/>

Chaar, N. (2016, 22 novembre). *Le roman national : le monde perdu de François Fillon*. Slate.fr. <http://www.slate.fr/story/128189/cours-histoire-ressusciter-identite-perdue>

CM-Histoire-Le pack "Napoléon Bonaparte". (2020, 22 mai). Laclassebleue. <https://laclassebleue.fr/cm-histoire-le-pack-napoleon-bonaparte/>

de Cock, L. (2015, 27 avril). *Nouveaux programmes d'histoire : STOP aux poussées lacrymales*. Le Club de Mediapart. <https://blogs.mediapart.fr/edition/aggiornamento-histoire-geo/article/270415/nouveaux-programmes-d-histoire-stop-aux-poussees-lacrymales>

le Corre, A. (2021, 2 avril). *Thierry Lentz : « Nous devons défendre Napoléon et à travers lui notre histoire, pour préserver la cohésion nationale »*. Le Figaro. <https://www.lefigaro.fr/vox/histoire/thierry-lentz-nous-devons-defendre-notre-histoire-pour-preserver-la-cohesion-nationale-20210402>

Delage, I. (2019, juillet). *Biographie de Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur des Français (1769–1821)*. Napoleon.org. <https://www.napoleon.org/enseignants/documents/biographie-de-napoleon-bonaparte-du-general-a-lempereur-des-francais-1769-1821-documents-a-telecharger-liens-web/>

Durand, A. (2016, 28 septembre). « *Roman national* », « *récit national* » : de quoi parle-t-on ? Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/09/28/roman-national-recit-national-de-quoi-parle-t-on_5004994_4355770.html

Gausсен, D. (2021, 4 février). *2000 ans que ça dure Le roman national : plus que jamais nécessaire*. Horodote.net Le média de l'histoire.

https://www.herodote.net/Le_roman_national_plus_que_jamais_necessaire-synthese-2796-5.php

GEO avec AFP. (2021, 14 avril). *Napoléon : personnage sublime ou détestable ?* Geo.fr. <https://www.geo.fr/histoire/napoleon-personnage-sublime-ou-detestable-204395>

Geslot, J. C. (2020, 20 février). *L'histoire face au roman national* », *Histoire et culture au XIXe siècle*. Hypotheses. <https://hisculture19.hypotheses.org/1447>

Goupil, M. (2021, 2 décembre). *Présidentielle 2022 : de Jeanne d'Arc à de Gaulle, le « roman national » fait son retour en force dans la campagne*. Franceinfo.fr. https://www.francetvinfo.fr/elections/presidentielle/presidentielle-2022-de-jeanne-d-arc-a-de-gaulle-le-roman-national-fait-son-retour-en-force-dans-la-campagne_4807001.html

Larané, A. (2021, 12 novembre). *Histoire mondiale de la France. Guerre au "roman national"* ! Herodote.net. Le média de l'histoire. https://www.herodote.net/Guerre_au_roman_national_-_article-1621.php

Larousse. (s. d.). Coalisé. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coalis%C3%A9/16752#:~:text=contre%20un%20adversaire.-,coalis%C3%A9%20n.,des%20forces%20dans%20une%20coalition>

Larousse. (s. d.). Coalition. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coalition/16755>

Larousse. (s. d.). Galvaniser. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/galvaniser/35960>

Larousse. (s. d.). Grève. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gr%C3%A8ve/38180>

Larousse. (s. d.). Héritaire. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9r%C3%A9ditaire/39656>

Larousse. (s. d.). Magnifier. Dans *Dictionnaire en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/magnifier/48613>

Larousse. (s. d.). Promulguer. Dans *Dictionnaire en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/promulguer/64313>

Larousse. (s. d.) Propagande. Dans *Dictionnaire en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/propagande/64344>

Larousse. (s. d.). Sacre. Dans *Dictionnaire en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sacre/70443>

Le Robert. (s. d.). Censure. Dans *Dictionnaire en ligne*.
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/censure>

Les guerres napoléoniennes. (s. d.). CapConcours - CC. https://www.cap-concours.fr/donnees/enseignement/preparer-les-concours/les-epreuves-du-crpe/les-guerres-napoleoniennes-mas_his_33

Linternaute. (s. d.) Huile sur toile. Dans *Dictionnaire en ligne*.
<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/huile-sur-toile/>

Mauroy P. (1984, 19 janvier). Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier [communication orale]. Colloque de Montpellier, Montpellier.
<https://www.vie-publique.fr/discours/200191-allocution-de-m-pierre-mauroy-premier-ministre-sur-lhistoire-et-son>

Meyran, R. (2016, 19 décembre). *Crise identitaire ?* Le Club de Mediapart.
<https://blogs.mediapart.fr/edition/les-mots-en-campagne/article/191216/crise-identitaire>

du Monde, L. M. (2017, 14 novembre). *Education : Il ne faut pas confondre « récit national » et « roman national »*. Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/lemonde/article/2017/11/14/education-il-ne-faut-pas-confondre-recit-national-et-roman-national_5996930_4586753.html

Nique, C. (2021). La difficile question du roman national : « du dogmatisme au discernement ». Séminaire interne « Dogmatisme et discernement ». *Bulletin de l'académie des Sciences et Lettres de Montpellier*, 52.
https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/NIQUE-2021.pdf

Paillard, J. F. (2016, 18 octobre) « *Roman national* » : comment raconte-t-on l'histoire de France ? Ça m'intéresse. <https://www.caminteresse.fr/histoire/roman-national-comment-raconte-t-on-lhistoire-de-france-1172671/>

Paoli, P. F. (2020, 7 avril). *Louis XV, un roi réhabilité*. Le Figaro. <https://www.lefigaro.fr/histoire/louis-xv-un-roi-rehabilite-20200407>

Petiteau, N. (2004). *Les mythes de Napoléon*. FranceArchives. https://francearchives.fr/fr/pages_histoire/40034

Possover Carmen, M. (s. d.). *Mon petit Musée 4ème le sacre de Napoléon par Jacques-Louis David*. Carmen.wifeo.com. <http://carmen.wifeo.com/documents/HA-4eme-le-sacre-de-Napoleon-par-Jacques-Louis-David.pdf>

Pourquoi parle-t-on de guerres napoléoniennes ? (s. d.). Futura Sciences. <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/epoque-contemporaine-parle-t-on-guerres-napoleoniennes-5473/>

R., A. (2021, 28 juin). *L'histoire au travers du roman national en France*. diOptera. <https://dioptera.fr/archives/2021/06/28/lhistoire-au-travers-du-roman-national-en-france/>

Riché, P. (2017, 26 janvier). « *Roman national* » : une bataille idéologique engagée il y a 30 ans. L'Obs avec Rue89. <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-les-mots-demons/20150519.RUE1702/roman-national-une-bataille-ideologique-engagee-il-y-a-30-ans.html>

Sanchez, J. (2009, septembre). *Bonaparte Premier Consul*. CM2 Dolomieu. <https://cm2dolomieu.fr/bonaparte-premier-consul/index.html>

Sanchez, J. (2009, septembre). *Napoléon 1er Empereur*. CM2 Dolomieu. <https://cm2dolomieu.fr/napoleon-empereur/index.html>

Zipper, G. et N. (2016). *Napoléon – CM2 – Pédagogilles*. PédagoGilles. <https://www.pedagogilles.fr/napoleon-cm2/>

- **Programmes et autres textes officiels**

Bérard, L. (1923, 20 juin). *Matières d'enseignement organisation et horaires des écoles primaires élémentaires*. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. https://didacfran.univ-rouen.fr/sites/didacfran.univ-rouen.fr/files/ressources/1923_instructions_officielles_du_20_juin_1923_ecoles_primaires_elementaires.pdf

Conseil de la Jeunesse, de l'Education populaire et des Sports. (1978, 7 juillet). *Horaires Objectifs et Programmes Cycle Elémentaire*. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1978_1.pdf

Conseil de la Jeunesse, de l'Education populaire et des Sports. (1980, 18 juillet). *Horaires objectifs et programmes cycle moyen 1980*. Formapex.com. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf

Conseil de l'enseignement général et technique. (1985, 15 mai). *Horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire*. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf

Conseil supérieur de l'Education. (1995). *Programme de l'école primaire*. http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf

Kahn, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? *Le Télémaque*, 2 (34). <https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>

Leterrier, L. (1956). *Programmes, instructions répartitions mensuelles et hebdomadaires*. Hachette. <http://michel.delord.free.fr/pgprim1945.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 29 novembre). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Education.gouv.fr. https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/8/Programme_cycle_3_pour_B.O._1424758.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 29 novembre). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Education.gouv.fr.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/6/Programme_cycle_2_pour_B.O._1424756.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 2*. Education.gouv.fr. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020, 30 juillet). *Programme du cycle 3*. Education.gouv.fr. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche. (2002, 14 février). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008, 19 juin). *Cycle des apprentissages fondamentaux – programme du CP et du CE1*. Education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.html

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008, 19 juin). *Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2*. Education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.html

Zay, J. (1997). *Programmes des 23-28 mars 1938 (1)*. Education, Linguistique, Société. <https://www.samuelhuet.com/41-paid/textes-officiels/945-textoff1938-1.html>

Documents de la séquence

- **Séance 1**

Introduction à la séquence

Document 1 : David, J. L. (1800). *Bonaparte franchissant le col du Grand Saint-Bernard* [peinture]. Musée national du château de Malmaison et Bois-Préau, Ile-de-France. <https://histoire-image.org/fr/etudes/bonaparte-glorifie>

2. L'ascension d'un jeune corse au général de la Révolution

Document 2 : Zipper, G. et N. (2016). *Napoléon – CM2 – Pédagogilles*. PédagoGilles. <https://www.pedagogilles.fr/napoleon-cm2/>

Document 3 : Vernet, E. J. H. (1826). *La bataille au pont d'Arcole* [peinture]. Christie's Londres, Londres. <https://www.repro-tableaux.com/a/emile-vernet/bataille-au-pont-darcole.html>

Document 4 : Philippoteaux, H. F. E. (1844). *Bataille de Rivoli, 14 janvier 1797* [peinture]. Galerie des batailles, château de Versailles, Versailles. https://fr.wikipedia.org/wiki/Bataille_de_Rivoli,_14_janvier_1797

Document 5 : Arnald, G. (1827). *La destruction de l'Orient lors de la bataille du Nil* [peinture]. National Maritime Museum, Londres. <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/tableaux/la-destruction-de-lorient-lors-de-la-bataille-du-nil-bataille-daboukir-1er-aout-1798/>

3. Le coup d'état du 18 Brumaire an VIII : la prise de pouvoir par la force de Napoléon Bonaparte

Affiche de la série : *Napoléon (DVD)*. Yves Simoneau. (s. d.). [Affiche de la série]. France loisirs Le Club. <https://www.franceloisirs.com/accueil/napoleon-dvd-fl00767118.html>

Document 6 : Bouchot, F. (1840). *Bonaparte au Conseil des Cinq-Cents, 10 novembre 1799* [peinture]. Musée national du château de Versailles, Versailles. <https://histoire-image.org/fr/etudes/coup-etat-18-brumaire>

4. L'instauration du Consulat : Napoléon Bonaparte, 1^{er} Consul

Document 7 : *Constitution du 22 Frimaire An VIII*. (s. d.). Conseil constitutionnel. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-du-22-frimaire-an-viii>

- **Séance 2**

1. **Le sacre de Napoléon Ier et l'apparition d'un nouveau régime : l'Empire**

Document 1 : David, J. L. (1805-1807). *Sacre de l'Empereur Napoléon et couronnement de l'impératrice Joséphine* [peinture]. Musée du Louvre, Paris. <https://histoire-image.org/de/comment/reply/5313>

Document 2 : *Napoléon Bonaparte, Promulgation du Code civil & Proclamation de l'Empire*. (s. d.). Lexilogos. https://www.lexilogos.com/histoire_bonaparte.htm

2. **L'évolution du Premier Consul au Premier Empereur**

Document 3 : Ingres, J. A. D. (1804). *Portrait de Napoléon Bonaparte en premier consul* [peinture]. La Boverie, Liège. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean_Auguste_Dominique_Ingres_016.jpg

Document 4 : Ingres, J. A. D. (1806). *Napoléon Ier sur le trône impérial* [peinture]. Musée de l'Armée, Paris. <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/tableaux/42368/>

3. **La remise en cause de certains acquis de la Révolution par Napoléon Ier**

Document 5 : Extrait du manuel suivant : Babin, C. (1981). *Documents & civilisation de la Préhistoire à nos jours*. Hachette.

Document 6 : Résumé / Simplification fait(e) à partir du site : La France pittoresque. (2022, 5 février). *5 février 1810 : Napoléon rétablit la censure. Liberté de la presse sous l'Empire*. La France pittoresque. <https://www.france-pittoresque.com/spip.php?article2432>

- **Séance 3**

1. **Les guerres napoléoniennes : l'insatiable soif de conquête de Napoléon Bonaparte**

Document 1 : Gillray, J. (1805). *Le Pudding en danger, ou, des états épicuriens prenant un « petit souper »* [caricature]. Musée national du château de Malmaison et Bois-Préau, Ile-de-France. https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Caricature_gillray_plumpudding.jpg

- 1.2 **Comment ?**

Document 2 : Zipper, G. et N. (2016). *Napoléon – CM2 – Pédagogilles*. PédagoGilles. <https://www.pedagogilles.fr/napoleon-cm2/>

Document 3 : A. (2017, 29 mars). [Histoire] Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur, de la Révolution à l'Empire – année A. Ma maitresse de CM1-CM2. <https://mamaitressedecm1.fr/?p=4911>

Document 4 : Extrait du manuel suivant : Remond, J. P., et Evrard-Manceau, I. (2015). *Histoire à revivre. Tome 3 - Du premier Empire à notre époque*. Accès.

1.3 L'Europe napoléonienne

Document 5 : *L'Empire et l'Europe : une nation conquérante (1799–1815)*. (s. d.). Lelivrescolaire.fr. <https://www.lolivrescolaire.fr/page/6544789>

2. La chute de Napoléon Bonaparte

Document 6 : Delaroche, P. (1840). Napoléon Ier à Fontainebleau le 31 mars 1814 [peinture]. Musée de l'Armée, Paris. <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/tableaux/napoleon-ier-a-fontainebleau-le-31-mars-1814/>

• Séance 4

1. Unifier les droits des français en créant le Code Napoléon : le Code Civil

Document 1 : Lentz, T. (2019, avril). *Le Code Civil (21 mars 1804) : naissance, principes et postérité > cours*. Napoleon.org. <https://www.napoleon.org/enseignants/documents/le-code-civil-21-mars-1804-naissance-principes-et-posterite/>

Document 2 : Bonchamp, L. (2021, 5 mars). *Code civil de 1804, l'héritage mondial de Napoléon*. Histoire pour tous de France et du monde. <https://www.histoire-pour-tous.fr/histoire-de-france/5124-le-code-civil-heritage-mondial-de-napoleon.html>

Document 3 : Document écrit de manière personnelle, inspiré de diverses ressources en ligne.

2. Rétablir une économie forte : la création de la banque de France et d'une nouvelle monnaie

Document 1 : Brie, M. (2019, 27 novembre). *Création de la Banque de France par Napoléon Bonaparte*. Napoléon Cologne le Blog. <https://blog.napoleon-cologne.fr/creation-de-la-banque-de-france-par-napoleon-bonaparte/>

Document 2 : *Le Franc Germinal*. (2005, 12 novembre). Skyrock. <https://napol10.skyrock.com/274031065-LE-FRANC-GERMINAL.html>

Document 3 : Document écrit de manière personnelle, inspiré de diverses ressources en ligne.

3. Réorganiser l'éducation : la création du lycée et la restauration du baccalauréat

Document 1 : Clave, Y. (2021, novembre). *La création des lycées et des proviseurs par Napoléon Bonaparte*. Napoleon.org. <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/la-creation-des-lycees-et-des-proviseurs-par-napoleon-bonaparte/>

Document 2 : Document écrit de manière personnelle, inspiré de diverses ressources en ligne.

Document 3 : *Napoléon crée le baccalauréat, premier grade universitaire*. (s. d.). Gouvernement.fr. <https://www.gouvernement.fr/partage/10047-napoleon-cree-le-baccalaureat-premier-grade-universitaire>

4. Administrer les départements : les préfetures et le préfet

Document 1A : Chataignier. (1800, 17 février). *Costume des préfets* [Estampe]. BNF Gallica. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84129447.item>

Document 1B : Extrait de l'ouvrage suivant : Lamarque, P. (2020b). *Napoléon* (La grande imagerie éd.). Fleurus.

Document 2 : *Loi du 28 Pluviôse An VIII*. (s. d.). [document PDF]. U-picardie.fr. https://www.u-picardie.fr/curapp-revues/root/45/Annexe.pdf_4a0d2b2344d22/Annexe.pdf

Document 3 : Boudon, J.O. (s. d.). *La création du corps préfectoral en l'An VIII*. Napoleon.org. <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/la-creation-du-corps-prefectoral-en-lan-viii/>

5. La légion d'honneur : une récompense militaire et civile

Document 1 : Debret, J. B. (1812). *Première distribution des croix de la Légion d'Honneur en l'église des Invalides le 14 juillet 1804* [peinture]. Châteaux de Versailles et de Trianon, Versailles. <https://histoire-image.org/de/etudes/creation-legion-honneur>

Document 2 : Huguenaud, K. (2002). *Étoile de la Légion d'honneur*. Napoleon.org <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/objets/etoile-de-la-legion-dhonneur/>

Document 3 : Extrait de l'ouvrage suivant : Lamarque, P. (2020). *Napoléon* (La grande imagerie éd.). Fleurus.

- **Séance décrochée : Histoire de l'art**

Document 1 : David, J. L. (1794). *Autoportrait* [peinture]. Musée du Louvre, Paris. https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques-Louis_David#/media/Fichier:David_Self_Portrait.jpg

Document 2 : Possover. (s. d.). *Mon petit Musée 4ème le sacre de Napoléon par Jacques-Louis David* [document PDF]. Carmen.wifeo.com. <http://carmen.wifeo.com/documents/HA-4eme-le-sacre-de-Napoleon-par-Jacques-Louis-David.pdf>

Vidéos

- **Séance 1**

Simoneau, Y. (2021, 1 octobre). Napoléon - Episode 1 [Vidéo]. MYTF1. <https://www.tf1.fr/tf1/napoleon/videos/napoleon-episode-1-81973589.html>

- **Séance 4**

L'incroyable héritage de Napoléon. (2021, 21 mai). [Vidéo]. Lumni. [https://www.lumni.fr/video/l-incroyable-heritage-de-
napoleon#:~:text=Les%20principales%20r%C3%A9alisations%20de%20Napol%C3%A9on&text=Le%20code%20civil%20le%202021,datent%20de%20l'%C3%A9poque%20napol%C3%A9onienne](https://www.lumni.fr/video/l-incroyable-heritage-de-
napoleon#:~:text=Les%20principales%20r%C3%A9alisations%20de%20Napol%C3%A9on&text=Le%20code%20civil%20le%202021,datent%20de%20l'%C3%A9poque%20napol%C3%A9onienne)

- **Séance décrochée : Histoire de l'art**

L'histoire par l'image | Le sacre de l'Empereur Napoléon Ier. (2020, 2 octobre). [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=F531O_lbrzE&t=79s&ab_channel=GrandPalais

Annexes

Annexe A : Tableaux d'étude des manuels

Tableau d'étude des manuels de la période 1 : de 1867 à 1960

	Manuel 1 Bruno, G. (1877, version imprimée en 1983). <i>Le tour de la France par deux enfants</i> . France Loisir.	Manuel 2 Lavis, E. (1880). <i>La première année d'Histoire de France avec récits</i> . (15 ^e édition). Armand Colin.	Manuel 3 Lavis, E. (1939). <i>Histoire de France. Cours élémentaire</i> . (Nouvelle édition). Armand Colin.	Manuel 4 Chaulanges, M. et S. (1947). <i>Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8e et de 7e</i> . Delagrave.	Manuel 5 Billebault, E. (1954). <i>Il y avait autrefois ... Cours élémentaire. Classes de 10e et 9e</i> . (9e édition). De l'école.	Manuel 6 Bernard, P. et Redon, F. (1956). <i>Nouvelle Histoire de France. Cours élémentaire 2e année</i> . Fernand Nathan.
Intitulé du ou des chapitres consacrés à Napoléon Bonaparte	LXXVII La cote de Provence – Toulon – Nice – La Corse – Discussion entre les matelots : quelle est la plus belle province de France. Comment André les met d'accord.	CHAPITRE II Le Directoire et le Consulat (1795-1804) CHAPITRE III L'Empire (1804-1815)	Livre sept : Napoléon Chapitre 19 : Les victoires Livre sept : Napoléon Chapitre 20 : Les revers	La République du Directoire 1795-1799 La République Consulaire (1799-1804) : Bonaparte chef de l'Etat Napoléon à la conquête de l'Europe (1804-1809) L'apogée de l'Empire français (1810-1811) Le déclin de l'Empire	50. – L'Empereur Napoléon Ier 51. – La Grande Armée	41 ^e LECON. Napoléon Bonaparte (I) 42 ^e LECON. Napoléon Premier (II)
Nombre de pages consacré à Napoléon Bonaparte	5 pages sur 331 (p.190-194)	21 pages sur 336 (p.291-331)	12 pages sur 182 (p.146-157)	41 pages sur 320 (p.179-220)	4 pages sur 128 (p.104-107)	6 pages sur 126 (p.98-102)
Structure de l'ensemble	<i>Le Tour de la France par deux enfants</i> est un manuel scolaire romancé, on ne retrouve alors pas un chapitre dédié uniquement au personnage de Napoléon Bonaparte. En début de chapitre figure une phrase vectrice des valeurs du roman national. Le chapitre est présenté comme le serait celui d'un roman de littérature, dans lequel les deux personnages principaux (André et Julien) prennent un bateau. Le récit	Les deux chapitres sont structurés sensiblement de la même manière : ils débutent avec un court sommaire du chapitre référençant les titres des paragraphes du chapitre. Le reste du chapitre est composé, pour l'essentiel, de textes qui constituent la leçon et qui sont organisés en douze paragraphes traitant un sujet, événement, aspect. Ces leçons sont entrecoupées par des « Récits » qui	Les deux chapitres sont structurés de la même manière. On retrouve un court paragraphe permettant d'introduire le chapitre. La leçon s'organise sous forme de texte. Ce dernier est illustré par quelques documents. On retrouve uniquement des documents iconographiques. A la fin du chapitre on retrouve un « résumé » dans lequel les éléments principaux sont repris en quelques phrases.	Chaque chapitre est organisé de la même manière. On retrouve une leçon sous forme de texte avec entre quatre et six documents servant d'illustration à la leçon. On retrouve des documents iconographiques ainsi que des cartes. Les documents ne sont pas questionnés. Figure aussi une partie « Lectures » composée d'extraits de récits ou de témoignages (correspondance,	Les deux chapitres sont structurés de la même manière en double page : Chaque chapitre se compose alors de deux illustrations questionnées par quatre ou cinq questions et d'une leçon chronologique organisée en quatre paragraphes développant une étape, un aspect important de sa vie. Par ailleurs, on retrouve un encadré « Ce qu'il faut retenir » qui conclut le chapitre et dans lequel se	Les deux chapitres sont structurés de la même manière en double page : Chaque chapitre se compose alors d'une leçon organisée en un seul texte avec plusieurs paragraphes, d'un « résumé » de deux phrases et d'une illustration de Napoléon Bonaparte. Les deux chapitres sont complétés par un portrait de Napoléon Bonaparte qui est le fragment du célèbre tableau « Napoléon Ier »

		est accompagné par quatre documents iconographiques. Tous les documents sont accompagnés d'une légende.	développent davantage un événement par une description d'un fait, d'une lettre ou encore d'une proclamation. Trois documents iconographiques (gravures) et une carte ponctuent les deux chapitres. Chaque page se conclut par une série de questions. Chaque chapitre se conclut par un résumé reprenant les idées principales de la leçon.	Enfin, le chapitre se termine par un exercice constitué d'une série de questions portant toutes sur les éléments donnés dans le texte de la leçon. Au début et à la fin du chapitre se trouvent des illustrations prenant un tiers de la page.	proclamation), qui prennent une place importante dans les chapitres. On retrouve, en fin de chapitre, le résumé de la leçon avec les éléments les plus importants. Enfin, on retrouve une partie « Exercices » avec plusieurs questions, toutes d'observations.	trouve une ou deux phrases à retenir en distinguant les 1 ^{er} et 2 ^e année, de cinq questions et d'une partie « Copiez » composée de deux phrases à trous à compléter.	par David, accompagné d'une légende.
Éléments traités ou abordés	Sa vie perso (enfance, famille, mariage, ...)		X	X	X	X	X
	Formation, parcours professionnel			X	X	X	X
	Son caractère		X	X	X	X	X
	Le Directoire		X		X		
	Le coup d'Etat du 18 Brumaire		X				X (sans le nommer)
	Le Consulat		X		X		
	Consul		X				
	Son sacre				X	X	X
	La / les victoire(s)		X	X	X	X	X
	La / les défaite(s)		X	X	X	X	X
	Sa politique (programme, type, ...)		X				
	L'extension du territoire		X		X		X
	La perte de territoires		X				
	La religion (Concordat, ...)		X			X	
Son influence sur la Révolution		X				X	

Ses réalisations, réformes		X					
Ses censures et interdictions		X			X		
Ses capacités militaires	X	X	X	X	X	X	X
L'armée Napoléonienne		X	X	X	X	X	
Blocus continental		X			X		X (sans le nommer)
Ses alliés					X		
Ses adversaires		X	X	X	X	X	X
Ses capacités d'administrateur		X	X	X	X		
Rétablissement de la paix		X					X
Sa popularité		X	X	X	X	X	X
Son impopularité		X				X	
La dureté des guerres		X	X	X	X	X	
Difficultés militaires		X	X			X	X
Le rétablissement de l'esclavage							
L'Empire		X			X	X	
La chute de l'Empire		X			X		
La chute de Napoléon (abdication, ...)		X	X				
Son retour (les Cent jours)		X	X	X	X	X	
Son exil sur l'île d'Elbe et / ou de Sainte-Hélène		X	X	X	X	X	X
Sa sépulture						X	X
Contexte politique		X			X		
Dimension économique		X			X		
Dimension sociale					X		

Tableau d'étude des manuels de la période 2 : de 1960 à 2000

	Manuel 1 Bonifacio, A. et Maréchal, P. (1961). <i>Histoire de France cours élémentaire 1ère année</i> . Classiques Hachette.	Manuel 2 Chaulanges, M. et S. (1963). <i>Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8e et 7e</i> . Delagrave.	Manuel 3 Babin, J., Babin, N., Brunel, F., Carrouée, M., Flageat, C., Fontenay, M., Gauvard, C., Mathiex, J., Peronnet, M., Pierre, M., Sohn, A.M. et Sot, V. (1981). <i>Documents & civilisation de la Préhistoire à nos jours</i> . Hachette.	Manuel 4 Hinnewinkel, J. C., Hinnewinkel, M. J., Sivirine, J. M. et Vincent, M. (1986). <i>CM Histoire</i> . Nathan.	Manuel 5 Deverre, Y., Fournols, H. et Verrier, A. (1990). <i>Connaître Histoire CM Livret 2 Cycle III</i> . Hatier.	Manuel 6 Dorel-Ferré, G., Picot, C. et Picot, F. (1996). <i>Histoire. Une terre des hommes cycle 3</i> . Magnard écoles.
Intitulé du ou des chapitres consacrés à Napoléon Bonaparte	Napoléon Ier	<i>De la République à l'Empire (1795-1804)</i> 32 – Bonaparte 33 – Napoléon <i>Victorieux de l'Europe (1803-1809)</i> 34 – L'apogée de l'Empire 35 – La fin de l'Empire	56 - Napoléon Ier Empereur 57 - Les guerres de l'Empire	30 – Napoléon Ier Empereur 31 – Le bilan de la Révolution et de l'Empire	4. Bonaparte, Premier consul 5. Napoléon Ier, empereur <i>Exercices « La France de 1789 à 1815 »</i>	La Révolution française et le Premier Empire La 1ère République Le Consulat et l'Empire L'œuvre de la Révolution et de l'Empire Les artistes, témoins de leur temps Le coin du savant La galerie des ancêtres
Nombre de pages consacré à Napoléon Bonaparte	2 pages sur 73 (p.54-56)	13 pages sur 164 (p.108-121)	4 pages sur 191 (p.114-117)	4 pages sur 159 (p.84-87)	4 pages + 2 pages d'exercices (sur l'ensemble de la section) sur 62 (p.10-15)	9 pages (sur 14 pour les chapitres) sur 208 (p.104-117)
Structure de l'ensemble	On retrouve trois illustrations accompagnées chacune d'une partie « Observer / regarder l'image », comprenant une phrase qui décrit l'évènement illustré et de deux ou trois questions de type description. Par ailleurs, s'ajoute une partie « Lisez » comprenant un très court texte reprenant les idées essentielles des trois illustrations.	Les quatre chapitres sont quasiment organisés de la même manière : ils débutent avec un encadré résumant le contenu, donnant des indications sur la manière d'aborder le chapitre et est destiné au professeur. Plus loin, on retrouve quatre ou cinq leçons organisées par idées principales et sous forme de paragraphes ainsi que trois ou quatre documents iconographiques de différentes natures (portrait,	Les deux chapitres sont organisés de la même manière en double page : un tableau recouvre l'intégralité d'une page, l'autre contient uniquement du texte. Sur cette deuxième page, les trois-quarts de la page sont consacrés à des témoignages, des extraits de document de l'époque, le reste de la page est rempli par une partie « en bref » dans laquelle sont répertoriés quatre ou cinq	Les deux chapitres sont organisés de la même manière en double page : chacun est composé de deux documents iconographiques (peinture, illustration, enluminure) et d'une carte auxquels sont rattachés un paragraphe expliquant ce qui est représenté et d'autres informations et faits complémentaires. L'ensemble est complété par une partie « leçon » organisée en cinq points.	Les deux chapitres consacrés à Napoléon sont organisés de la même manière en double page : une page sur laquelle figure la leçon organisée en plusieurs paragraphes et accompagnée d'une ou deux peintures ainsi qu'une page d'exercices relative à cette leçon (QCM, questions ouvertes, texte à trous, réponses à relier, ...). Deux autres pages sont consacrées à des exercices	Les chapitres qui concernent Napoléon Bonaparte portent également sur la Révolution et sont alors entrecoupés d'évènements relatifs à la Révolution. Les cinq chapitres et « Le coin du savant » sont organisés globalement de la même manière : au-dessus de chaque page se trouve un bandeau qui contient soit le titre du chapitre, soit quelques phrases qui le contextualise et qui définit

		Enfin, se trouve une partie « Apprenez » comprenant une phrase à retenir.	peinture célèbre, gravure, illustration, photographie) et des cartes. De plus, chaque sous-chapitre est accompagné d'une partie « Lecture » qui se compose de trois ou quatre documents textuels de l'époque, le plus souvent des témoignages qui accompagnent les illustrations et le reste de la leçon. Chaque chapitre se conclut par un encadré qui relève les points essentiels à retenir sous la forme d'une liste.	commentaires. Enfin, une frise chronologique conclut chaque page : la première intitulée « Les régimes de France », la seconde intitulée « Les batailles de l'Empire ».		sur l'ensemble de la section « La France de 1789 à 1815 » et se concluent par un encadré « Je sais » qui fonctionne par des points à totaliser.	la / les « problématique(s) » de la page, le plus souvent sous forme de question. Sur le reste de la page se trouvent un à trois documents iconographiques ou textuels (et une frise) accompagnés par la leçon structurée en paragraphes et relative aux documents. Une frise est aussi associée dans les premières pages. Sur la page « La galerie des ancêtres » se trouvent deux courtes biographies dont l'une de Napoléon et un encadré « Maintenant tu sais que : » reprenant les points importants.
Eléments traités ou abordés	Sa vie perso (enfance, famille, mariage, ...)		X		X		X
	Formation, parcours professionnel				X		X
	Son caractère				X		
	Le Directoire		X			X	
	Le coup d'Etat du 18 Brumaire		X		X	X	X
	Le Consulat		X			X	
	Consul		X			X	
	Son sacre	X	X	X	X	X	X
	La / les victoire(s)	X	X	X	X	X	X
	La / les défaite(s)		X	X	X	X	X
	Sa politique (programme, type, ...)		X	X	X	X	X
	L'extension du territoire		X		X		X
	La perte de territoires				X		
	La religion (Concordat, ...)		X	X	X	X	
	Son influence sur la Révolution	X		X		X	X

Ses réalisations, réformes	X	X	X	X	X	X
Ses censures et interdictions		X		X	X	
Ses capacités militaires		X	X	X	X	X
L'armée Napoléonienne		X			X	X
Blocus continental		X				X
Ses alliés		X				
Ses adversaires		X	X	X	X	X
Ses capacités d'administrateur		X		X		X
Rétablissement de la paix		X			X	
Sa popularité		X	X	X	X	X
Son impopularité		X			X	X
La dureté des guerres		X	X	X	X	X
Difficultés militaires		X	X	X	X	X
Le rétablissement de l'esclavage					X	
L'Empire		X				
La chute de l'Empire		X			X	
La chute de Napoléon (abdication, ...)		X		X	X	X
Son retour (les Cent jours)		X		X	X	X
Son exil sur l'île d'Elbe et / ou de Sainte-Hélène		X		X	X	X
Sa sépulture					X	
Contexte politique		X			X	X
Dimension économique						X
Dimension sociale			X			X

Tableau d'étude des manuels de la période 3 : de 2000 à nos jours

	Manuel 1 : le Callennec, S., Bartoli, J., Cottet, O., Martinetti, F., Ranaivonasy, C. et Rolinet, L. (2006). <i>Histoire Cycle 3</i> . Hatier.	Manuel 2 : Guimbretièrre, D., Martinetti, F., Ranaivonasy, C., Rolinet, L., Szwarc, E et Callennec, L. S. (2011). <i>Histoire-Géographie Histoire des arts CM2 - Manuel de l'élève</i> (Magellan éd.). Hatier.	Manuel 3 : Remond, J. P. et Evrard-Manceau, I. (2015). <i>Histoire à revivre. Tome 3 - Du premier Empire à notre époque</i> . Accès.	Manuel 4 : Bouteville, E. et Falaize, B. (2016). <i>Histoire CM1</i> (Comprendre le monde éd.). Retz.	Manuel 5 : Chapier-Legal, G., Goasdoue, Y., Lestonnat, H., Bryant, J.-M., Fontaine, V. et Szmerek, S. (2017). <i>Histoire Géographie Histoire des Arts EMC CM2</i> (Odyssée éd.). Belin Education.	Manuel 6 : Changeux-Claus, F., Ouriachi, M., Szwaja, O., Humbert, H., Fleury, C., Dietsch-Volkringer, M., Cattin-Caille, C., Caille, D. et Riot, E. (2020). <i>Histoire-Géographie Histoire des arts EMC CM1</i> (Odyssée éd.). Magnard.
Intitulé du ou des chapitres consacrés à Napoléon Bonaparte	Napoléon et l'Empire 1799-1815 Les guerres et l'Empire 1799-1815	1804 Napoléon, empereur des Français (Dossier) Napoléon et le premier Empire (1804-1815) Les grandes réformes de la Révolution et de Napoléon Bonaparte	Qui gouverne la France après la Révolution de 1789 ? Quels changements Napoléon apporte-t-il ? Comment l'Empire de Napoléon chute-t-il ?	Napoléon est-il un révolutionnaire ou un tyran qui met fin à la Révolution française ?	Comment Napoléon Bonaparte fait-il reculer les principes républicains ?	Napoléon Bonaparte, général et empereur
Nombre de pages consacré à Napoléon Bonaparte	4 sur 223 (p.142-145)	6 sur 191 (p.24-29)	12 sur 175 (p.16-27)	8 sur 255 (p.245-252)	2 sur 207 (p.14-15)	4 sur 207 (p.97-100)
Structure de l'ensemble	On retrouve une double page par chapitre. Sur chaque double-page figure deux documents iconographiques ainsi qu'un document sous forme de textes. Les documents iconographiques sont accompagnés de questions d'observation et de questions de réflexion. Les documents textuels sont accompagnés de questions de réflexion. On retrouve en bas de page de courts paragraphes revenant sur les documents et sur les événements qu'ils présentent. Enfin, pour chaque chapitre, un encadré lexicale est associé.	On retrouve une double page par chapitre. Sur chaque double-page figure quatre documents. On retrouve à la fois des documents sous forme de textes ainsi que des documents iconographiques. Les documents sont questionnés par des questions d'observation et parfois de réflexion. On retrouve également une question portant sur l'histoire des arts. Dans le deuxième chapitre apparaît un encadré lexicale. En bas de page des deux derniers chapitres, on retrouve une leçon de quelques paragraphes reprenant les informations des	Ce manuel « clé en main » comprend quatre pages par chapitre. On y retrouve des repères pour les élèves, un éclairage pour l'enseignant (sous forme de texte permettant à l'enseignant de se remettre à niveau), le déroulement de la séance, des documents avec leurs questionnements et les réponses à ces questionnements. On retrouve des documents iconographiques mais également des textes et des cartes. On trouve ensuite une trace écrite puis de multiples exercices. Enfin, en bas de page, on observe un encadré lexicale.	Ce manuel « clé en main » propose tout d'abord une phase de remise à niveau disciplinaire pour l'enseignant de deux pages puis le déroulement de la séance 6 portant sur Napoléon. Ce déroulement est présenté sous la forme de six étapes et de deux pages constituant une fiche d'activité (recto-verso). On retrouve pour chaque étape le détail de son organisation et de sa durée. Les questionnements des élèves y sont présentés. On retrouve également des documents iconographiques ou textuels ainsi qu'une animation numérique de l'image du tableau du sacre	On retrouve un chapitre qui s'étend sur deux pages. Dans ce chapitre figurent cinq documents : trois documents iconographiques et deux documents textuels. Les documents sont répartis sous trois sous-titres. Dans chaque sous-partie on retrouve un petit paragraphe de leçon ainsi que les questionnements des différents documents. On trouve majoritairement des questions de réflexion. En bas de page apparaît une trace écrite ainsi qu'un mot de lexicale.	On retrouve un chapitre qui s'étend sur quatre pages : une page « je découvre », deux pages « j'analyse et je comprends » et une page « je sais maintenant ». On retrouve six documents, dont des documents iconographiques et une carte. Les documents sont parfois accompagnés de légende. Les documents sont questionnés et on retrouve une question « je résume » portant sur tous les documents. Figurent également un encadré de lexicale ainsi qu'un encadré « je vais plus loin ». Enfin, dans la dernière partie du chapitre on retrouve une leçon faisant référence aux différents documents.

			documents sous forme de petits paragraphes.		de Napoléon par Jacques- Louis David.		
Éléments traités ou abordés	Sa vie perso (enfance, famille, mariage...)		X		X		
	Formation, parcours professionnel	X	X	X	X	X	X
	Son caractère	X	X	X	X		
	Le Directoire				X	X	
	Le coup d'Etat du 18 Brumaire	X		X	X	X	X
	Le Consulat			X	X	X	
	Consul				X		
	Son sacre	X	X	X	X	X	X
	La / les victoire(s)	X	X	X	X	X	X
	La / les défaite(s)	X	X	X	X		X
	Sa politique (programmes, types, ...)	X	X	X		X	
	L'extension du territoire	X	X		X		X
	La perte de territoires						
	La religion (Concordat, ...)				X	X	
	Son influence sur la Révolution	X	X		X	X	X
	Ses réalisations, réformes	X	X	X	X	X	X
	Ses censures et interdictions		X		X		
	Ses capacités militaires		X	X	X		
	L'armée Napoléonienne		X	X			
	Blocus continental						
	Ses alliés				X		
Ses adversaires	X		X				
Ses capacités d'administrateur							
Rétablissement de la paix	X		X				
Sa popularité	X	X	X	X			

Son impopularité	X	X		X		
La dureté des guerres						
Difficultés militaires	X		X			
Le rétablissement de l'esclavage				X		
L'Empire	X	X	X	X	X	X
La chute de l'Empire		X	X	X		X
La chute de Napoléon (abdication, ...)	X		X	X		
Son retour (les Cent jours)			X			
Son exil sur l'île d'Elbe et/ou de Sainte-Hélène	X	X	X	X		X
Sa sépulture						
Contexte politique	X	X	X	X	X	X
Dimension économique	X	X		X		
Dimension sociale	X		X	X	X	

Annexe B : Les résumés de l'étude des manuels

Résumés complémentaires à l'étude des manuels de la période 1 : de 1867 à 1960

- *Manuel 1*

Le Tour de la France par deux enfants n'est pas un manuel à proprement parler, c'est un récit romancé de deux enfants André et Julien qui découvrent la France via un long périple pour rejoindre leur oncle. Le personnage de Napoléon Bonaparte y est cité lors d'un dialogue entre le « patron Jérôme » et un « marin » du bateau qu'empruntent les deux protagonistes. Lors de cette discussion les deux personnages débâtent sur laquelle, de la Lorraine ou de la Corse, est la plus belle province. Le patron Jérôme, originaire de Corse vante les mérites de son île et dit : « En attendant, la France nous doit le plus habile capitaine du monde, Napoléon Ier ». Ici, on ne peut donc pas réellement parler d'une étude du personnage, cependant on présente tout de même Napoléon Bonaparte sous son meilleur aspect. Il est glorifié. La phrase qui introduit ce chapitre est la suivante : « Ayons tous un même cœur pour aimer la France. », celle-ci renvoie à l'esprit du « roman national » transmis dans cet ouvrage. A la fin du chapitre tous les personnages sont d'accord : « - Vive la patrie française ! reprit le patron Jérôme ; quand il s'agit de l'aimer ou de la défendre, tous ses enfants ne font qu'un cœur. ». Le personnage de Napoléon Ier constitue une des raisons d'aimer la France. Les quatre documents de ce chapitre ne sont jamais questionnés et ne servent que d'illustration aux propos du roman. Le premier document est *Notre-Dame de la Garde, à Marseille*. Le deuxième document est *Un vaisseau cuirassé*. Le troisième document est une illustration des *Bois d'orangers aux environs de Nice*. Le dernier document est un *Palmier*. Tous ces documents sont accompagnés par une ou deux phrases de légende, servant de description ou de précision de connaissances sur les différents éléments. L'étude de Napoléon Bonaparte n'est donc clairement pas complète. On ne fait que citer le personnage.

- *Manuel 2*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est relativement complète, développée en vingt-et-une pages et se composant quasiment essentiellement de texte, ce qui permet d'aborder un grand nombre de faits, organisés en un récit chronologique structuré en douze points chacun. Elle est traitée en deux chapitres (de huit pages pour l'un et de treize pages pour l'autre). Le premier est consacré à la période de 1795 à 1804, du Directoire au Consulat exposant les principaux événements et faits de cette période (les différentes épopées, coalition, traité, le coup d'Etat, l'organisation des régimes, ...). Le second est consacré à la période de 1804 à 1815 qui correspond à l'Empire exposant les principaux événements et faits de la période (coalition, guerres, blocus, première Restauration, les Cent jours, ...). C'est à partir du troisième point que Napoléon Bonaparte apparaît, introduit par la phrase suivante : « Le général Bonaparte commandait l'armée d'Italie : il fit des prodiges. ». C'est bien au travers de ces événements et faits de ces trois régimes, énoncés chronologiquement, qu'est abordé Napoléon Bonaparte et non l'inverse, bien que ce soit lui qui soit à l'origine ou qui influence chacun de ces événements et faits. Chaque point est traité en un récit des faits – et amplifié par les « récits » qui précisent davantage certains événements – dont la richesse est remarquable par rapport aux manuels de l'époque.

Chaque page se conclut par une série de questions qui portent sur le texte et qui figurent sur la page même. Il s'agit de questions de compréhension de texte, quelques questions font appel à des connaissances antérieures ou davantage de réflexion mais restent minimales. Les illustrations viennent ponctuer rarement ce récit, n'ayant qu'une fonction illustrative de ce qui est écrit. On y trouve ainsi dans le premier chapitre une unique gravure intitulée : *L'armée française en vue des Pyramides* et dans le second deux gravures intitulées : *Le maréchal Ney pendant la retraite de Russie* et *Napoléon* (un portrait) ainsi qu'une carte : *Carte d'Europe pour les guerres de la République et de l'Empire*. Les données semblent factuelles, elles sont énoncées en un récit. Un résumé ponctue chacun des chapitres en quelques phrases destiné à être appris par les élèves.

Dans ce manuel, la description de Napoléon Bonaparte est teintée d'une approche plutôt positive, le présentant au travers de ses réalisations militaires et administratives comme un personnage héroïque et ambitieux. Cependant, cet aspect mélioratif est nuancé dans le dernier point *Le règne de Napoléon* où, dans un bilan sur son règne et ses réalisations, on y mêle une vision positive de sa personne « L'empereur a sauvé une partie des bienfaits de la Révolution » à une étude critique, moins glorieuse : « Des fautes capitales et sans excuse, qu'il a lui-même reconnues et condamnées, ont soulevé les peuples et les rois contre la France épuisée à la fin par le sang qu'elle avait perdu. » et se conclut par : « Mais en fondant l'égalité, il a oublié la liberté. Il a voulu commander à la France, comme à ses soldats, sans réplique. Il a traité en ennemis publics tous ceux qui tentaient de lui résister et qui réclamaient, même timidement, les libertés que la Constituante avait données au peuple français. Pour toute loi, il n'a connu que sa volonté. L'orgueil a fini par le perdre, et il a été l'artisan de sa propre ruine, montrant ainsi qu'une nation commet une irréparable faute, quand elle s'abandonne sans réflexion et sans contrôle à un homme, alors même que cet homme a reçu de Dieu le don du génie. » Ainsi cette étude mêle à la fois ce que l'on peut qualifier de légende noire et dorée.

- *Manuel 3*

Le personnage de Napoléon Bonaparte est décrit comme un enfant dont on se moquait et qui est devenu un général d'exception : « On n'avait pas encore vu un général pareil à lui ». Il est dépeint comme un homme courageux, brave mais son seul défaut était de trop aimer la guerre : « Mais il aimait trop la guerre ». On retrouve bien dans ces différents chapitres l'esprit du « roman national ». L'étude de Napoléon Bonaparte exclut beaucoup de faits sur sa vie comme son coup d'Etat ou encore les différentes réformes qu'il a mises en place. Il est surtout présenté comme un combattant, un militaire ayant été forcé par les Anglais de s'exiler. On ne parle pas de la chute de sa popularité. Cependant on émet tout de même les chiffres faramineux des pertes humaines qu'a engendrées la campagne de Russie. Le texte a une place prépondérante dans ce manuel. On retrouve certains documents, tous iconographiques, mais aucun d'entre eux n'est questionné. Ils servent uniquement d'illustration. On retrouve au début du premier chapitre une illustration d'*Enfants jouant à Napoléon prisonnier à Sainte-Hélène*. Ensuite dans le premier chapitre on retrouve quatre documents qui accompagnent le texte de leçon : *Napoléon au collège de Brienne* ; *Napoléon au pont d'Arcole* ; *Le passage du mont Saint-Bernard* et *Napoléon à Austerlitz*. On retrouve une illustration par paragraphe de leçon. De même, à la fin du chapitre, on retrouve une phrase résumant chaque paragraphe de la leçon. Dans le second chapitre, figurent deux illustrations. Tout d'abord l'illustration suivante : *Soldats affamés pendant la retraite de Russie* puis *Napoléon à la fin de la bataille de Waterloo*. A la fin de ce second chapitre on retrouve également deux phrases résumant les deux paragraphes de leçon. Enfin, chaque chapitre se clôture par un document. Dans le premier il s'agit d'une illustration d'un *Carrosse de cérémonie de Napoléon*, dans le second il s'agit de la *Voiture de Napoléon aux armées*. Les faits sont énumérés mais on ressent dans la lecture un jugement de valeur positif dans le premier chapitre puis plus neutre voire négatif dans le second. On reproche surtout à Napoléon son aspect trop guerrier. Les chapitres sont globalement courts et l'étude de la figure de Napoléon Bonaparte n'est donc pas complète.

- *Manuel 4*

Dans ce manuel, chaque chapitre portant sur l'étude de Napoléon Bonaparte s'étend sur huit à dix pages. L'étude du personnage de Napoléon Bonaparte est satisfaisante même si elle n'est pas complète sur tous les points. Les différents événements sont énumérés dans un texte. On trouve de temps en temps des tournures de phrases faisant preuve d'un jugement de valeurs envers Napoléon Bonaparte. Il est présenté sous un angle neutre mais parfois mélioratif comme lors des phrases suivantes : « Jamais encore la France n'avait eu un général aussi prodigieux que Bonaparte ; il manœuvre avec une rapidité et une sûreté foudroyante ; il sait parler aux troupes qui l'adorent. Il n'hésite pas à s'exposer lui-même à la mitraille » ; « chef énergétique et puissant ». Il semble également important de relever que le manuel prend position en présentant le coup d'Etat comme une nécessité, une suite logique face au chaos.

On retrouve tout au long de la leçon des documents qui servent plutôt d'illustration que de piste de réflexion. Ces documents ne sont pas questionnés. Certains documents sont sourcés et sont accompagnés d'une courte phrase de légende. Les leçons des différents chapitres sont toutes accompagnées de lectures, ce sont des récits ou encore des témoignages voire des propos tenus par Napoléon Bonaparte lui-même. On retrouve ensuite un résumé des éléments importants provenant de ces lectures. Enfin, on retrouve une série de questions portant sur les connaissances de la leçon. Les auteurs des documents ou les propos tenus dans l'ouvrage ne sont jamais questionnés, de même pour les différents documents. On n'aborde pas la dimension politique ou encore sociale de Napoléon Bonaparte. Certains documents prennent une page entière. On retrouve certaines cartes, ce qui est important de souligner, surtout pour la période.

Les documents du premier chapitre sont les suivants : *Barras*, cliché Giraudon ; une carte de la *Campagne d'Égypte 1798-1800* et de la *Campagne d'Italie 1796-1800* (les cartes ne sont pas légendées, donc pas faciles à comprendre) ; *Le 19 Brumaire Napoléon Bonaparte au conseil des cinq cents*, Cliché Archives photographiques ; *Bonaparte à Arcole par Gros*, cliché Bulloz ; *Deux Merveilleuses et un Incroyable sous le Directoire Aquarelle du peintre Carle Vernet*.

Les documents du second chapitre sont les suivants : *Le château de la Malmaison*, cliché archives photographiques ; *Le général Murat, par Gros*, cliché Giraudon ; *Le maréchal Ney, par Gérard*, cliché Bulloz ; *Le sacre de Napoléon Ier à Notre-Dame de Paris, tableau de David*, cliché Bulloz.

Les documents du troisième chapitre sont les suivants : *La salle du trône au palais de Fontainebleau*, cliché Braun ; *Les Thilorières*, cliché Bibliothèque Nationale, estampes ; *Chasseur à cheval de la Garde impériale*, cliché Bulloz ; *Hussard de la Garde impériale*, cliché Bulloz ; *Napoléon Ier par Gérard*, cliché Bulloz.

Les documents du quatrième chapitre sont les suivants : *Carte de L'Empire français en 1811* (carte légendé) ; *L'Arc de Triomphe de la place du Carrousel à Paris*, cliché N. D.

Les documents du cinquième chapitre sont les suivants : *La retraite de Russie (1812)*, cliché N. D. ; *Carte de Moscou à Fontainebleau* ; « *Ils grognaient, mais le suivaient toujours.* » (*Lithographie de Raffet.*), cliché Bibliothèque Nationale, estampe ; *Waterloo*, cliché Bibliothèque Nationale, estampe.

- *Manuel 5*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est brève, traitée en deux chapitres de deux doubles pages. Le premier est consacré à Napoléon Bonaparte lui-même et est abordé de manière relativement simpliste à travers quatre points essentiels de sa vie organisés chronologiquement : 1. *Le jeune Bonaparte est un travailleur infatigable.* 2. *Le général Bonaparte gagne les batailles de la campagne d'Italie.* 3. *Le général Bonaparte devient l'empereur Napoléon Ier.* 4. *L'Empereur et la Cour impériale.* Cette organisation permet de parcourir un certain nombre d'étapes de sa vie. La description de son caractère prend une place importante dans la leçon, on insiste sur le fait que Napoléon est un travailleur et on le dépeint comme le « sauveur ». De véritables raccourcis sont faits, ne sont abordés que les aspects positifs de sa vie, tout événement ou comportement moins glorieux est occulté, toutefois légèrement nuancé par ce semblant de « critique » : « Mais c'est un orgueilleux qui veut dominer l'Europe, être le seul maître. Il ne recherche que sa gloire ». Les deux illustrations de ce chapitre représentent Napoléon de manière très positive : en chef courageux avec le document « Bonaparte s'élançant sur le Pont d'Arcole » et en grand Empereur puissant par une illustration représentant son sacre. Les questions qui les accompagnent sont majoritairement des questions de description qui appuient encore davantage sur les aspects positifs de Napoléon (courageux, téméraire, puissant), seules quelques questions font appel à une réflexion, qui reste toutefois relative. Les phases à retenir, distinguées en deux niveaux, restent très simplistes, ne gardant, là encore, que ses aspects positifs et insistant véritablement sur ses qualités de travailleur. Les questions qui suivent n'appellent plus à la description mais appellent à la réflexion.

Le deuxième chapitre porte sur la Grande Armée, organisé là aussi en quatre points chronologiques, deux décrivant des aspects positifs : 1. *La Grande Armée est dévouée à l'Empereur.* 2. *Napoléon gagne la grande bataille d'Austerlitz* desquels on retient les qualités militaires de Napoléon Bonaparte et sa grande popularité auprès des soldats. Les deux autres, abordant des aspects plus négatifs : 3. *La retraite de Russie détruit la Grande Armée.* et 4. *Napoléon Ier meurt, prisonnier à Sainte-Hélène* desquels, on retient la descente de Napoléon. Les deux illustrations reflètent les deux aspects : « La veillée d'Austerlitz » et « Le maréchal Ney et l'armée en difficulté en Russie ». Les phrases à retenir prennent la même direction : associant la Grande Armée puissante et les victoires à la Grande Armée détruite en Russie et Napoléon vaincu à Waterloo et prisonnier des Anglais. Idem pour les questions qui suivent. La part entre les différents composants du chapitre est globalement la même.

- *Manuel 6*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est assez brève, traitée en deux chapitres de deux doubles pages et d'un portrait. Le premier est consacré à Napoléon Bonaparte dont la majeure partie des doubles pages est consacrée à un texte qui constitue la leçon. Dans celui-ci, on retrace la vie de Napoléon Bonaparte de sa naissance à ses grandes ambitions en passant par son parcours professionnel. Ses qualités de travailleur et de militaire, son courage et sa témérité, ainsi que sa prédestination à un grand avenir partant de peu sont mis en avant. Il est présenté ainsi de manière véritablement méliorative, nuancé légèrement par son coup d'Etat, qui n'est pas qualifié ainsi mais par « une vilaine victoire » et par « Cet acte de violence lui sera toujours reproché » ou lorsqu'est abordé une de ses défaites « sa flotte subit un désastre qui arrête ses succès ». Le résumé ne retient que deux phrases, toutes deux positives : « devient illustre par ses victoires en Italie » et « prend le titre de Premier consul ». L'illustration qui accompagne la leçon montre Napoléon en « héros », intitulée *Napoléon Bonaparte au pont d'Arcole*.

Le deuxième est consacré à Napoléon premier après son sacre. Encore une fois, ses qualités de travailleur son dévouement pour son travail sont mis en avant. On y aborde brièvement le contexte : « La République a disparu. », « Les rois, qui étaient les ennemis de la Révolution, le sont encore de Napoléon et de la France. ». Les réussites de l'Armée, les victoires, la mainmise sur l'Europe sont abordées mais également l'Angleterre qui est présentée comme l'ennemi qu'il ne peut pas abattre, malgré le blocus. Le paragraphe se termine par la descente de Napoléon avec ses défaites « Toutes les conquêtes de la Révolution et de l'Empire, il faut les rendre » jusqu'à sa mort. Ce chapitre est plus nuancé, on l'aborde de façon méliorative mais ses défaites et sa chute sont également abordées, résumées par « Il laisse à la France des souvenirs glorieux, mais aussi beaucoup de deuils et de misères. ». Les deux phrases de résumé suivent la même approche, les énoncés sont factuels. L'illustration qui accompagne le chapitre représente également Napoléon de façon méliorative, se tenant fièrement sur son cheval avec son costume devant sa Grande Armée, intitulée *Napoléon Ier passe les troupes en revue*. Aucune question n'est présente dans ce manuel. Le portrait issu du fragment du portrait de David participe aussi à cet aspect mélioratif, le représentant très glorieux et puissant.

Résumés complémentaires à l'étude des manuels de la période 2 : de 1960 à 2000

- *Manuel 1*

Dans ce manuel, comme chacun des sujets, l'étude de Napoléon Bonaparte est très concise, étant donné que le manuel en lui-même est court (71 pages). L'étude de Napoléon Bonaparte est alors abordée de manière très simpliste, consacrée uniquement au personnage et n'abordant alors que très peu de faits et d'événements. Les illustrations sont prépondérantes par rapport au texte (seulement quatre phrases en dehors des légendes des illustrations et des questions). A travers ces illustrations et ces quelques

lignes, Napoléon Bonaparte est présenté de manière méliorative : l'ensemble des aspects, abordés chacun à travers une illustration, sont positifs. Il est ainsi présenté comme un conquérant à travers l'illustration intitulée *Bonaparte en Italie*, comme un grand empereur (reconnu et légitimé par le pape) par l'illustration intitulée *Napoléon Ier Empereur* le représentant lors de son sacre et comme un politique novateur par l'illustration intitulée *Le premier sucre de betterave*. Chaque illustration est alors accompagnée d'une phrase descriptive très simple et de deux ou trois questions qui n'appellent qu'à une simple description, exemptant toute réflexion. Les quelques lignes de la partie « Lisez » ne font alors que reprendre les idées principales des trois illustrations. L'étude de ce personnage se conclut par la phrase suivante à retenir par les élèves : « Bonaparte, grand général de la Révolution, est devenu empereur des Français sous le nom de Napoléon Ier. », les auteurs prenant ainsi position du côté du « continueur » de la Révolution dans la dualité qui le caractérise.

- *Manuel 2*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est traitée en quatre sous-chapitres, deux réservés au personnage et deux autres à l'Empire, permettant ainsi d'aborder les différents aspects de Napoléon Bonaparte, ses nombreuses réalisations mais également d'aborder de nombreux événements liés au personnage ainsi que l'analyse du contexte politique et social de la période. La part de leçon, de documents iconographiques et de documents textuels sont sensiblement semblables. Les différents thèmes sont abordés globalement de manière factuelle notamment grâce aux documents historiques de différentes natures. Toutefois, certains passages des leçons sont teintés d'une approche méliorative du personnage lorsqu'il est dépeint comme un sauveur et un héros par ses capacités militaires et d'administrateur : « il a des capacités extraordinaires », lorsqu'un des paragraphes se conclut par la phrase suivante « Bonaparte est une des personnalités les plus fortes de l'histoire du monde. » ou encore à travers les titres des parties, renforcés par des illustrations et peintures complaisantes de portraits de Napoléon Bonaparte, de son sacre ou encore de ses batailles victorieuses et même de sa défaite avec la peinture *Les grognards* par Raffet accompagnée de la description suivante : « Les vieux soldats n'abandonnent pas leur Empereur dans les revers de 1812-1814 ». Cet aspect mélioratif est toutefois nuancé par les quelques critiques sur sa politique qui y sont abordées – la dernière leçon se concluant par la phrase suivante : « Les rêves ambitieux de Napoléon ont coûté cher aux Français. Qu'est-il resté à la fin de tant de guerres ? Des deuils et de la misère » – et quelques témoignages de soldats qui rendent compte de la dureté de ces guerres, mais qui restent inégaux par rapport à son approche méliorative. Par ailleurs, seules trois ou quatre questions par rapport à quelques documents iconographiques et textuels ponctuent rarement les quatre sous-chapitres. Il s'agit alors de questions de description lorsqu'elles questionnent un tableau ou de questions davantage réflexives lorsqu'elles questionnent un document textuel. Les chapitres sont composés de nombreux documents de différentes natures. On relève ainsi la présence de cartes : *Campagne d'Égypte (1798-1800)* ; *Campagne d'Italie (1796-1800)* ; *l'Empire français en 1811* et *Campagne 1812 – 1815* ; de gravures : *Le passage du col du grand Saint-Bernard* qui illustre son génie militaire ; *Un grognard*, vieux soldat de Napoléon ; un *chasseur à cheval* de la garde impériale ; *Thilorière*, pour attaquer des airs et une intitulée *Waterloo* qui illustre la résistance et la détermination de la garde impériale ; de peintures célèbres : *Bonaparte*, un portrait de Gros (1796) ; *Le Sacre dans l'église Notre-Dame à Paris le 2 décembre 1804*, fragment du tableau de David ; *Napoléon à Eylau* de Gros qui illustre la difficulté de la bataille et *Napoléon Ier* par Gérard, représenté en costume de sacre ; d'une illustration : « *Napoléon à Sainte-Hélène* » qui le représente fier et glorieux et d'une photographie : *L'arc de triomphe de la place du carrousel, à Paris*.

- *Manuel 3*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est traitée de manière brève, seules deux pages de texte lui sont consacrées. Sur celles-ci les témoignages et extraits de documents historiques traitent de différents thèmes – bien que peu nombreux par rapport aux autres manuels du corpus – et permettent d'aborder quelques événements de différents points de vue (de Napoléon lui-même, d'un arrêté, d'un capitaine ou encore d'un témoin russe) mais qui rendent tous compte de l'aspect mélioratif de Napoléon Bonaparte. Seul le document 4 *Interdiction de grève* qui est un traité, énonce cette interdiction, mais sans jugement de valeurs, sans réflexion. Aucun ne prend position inverse, en le critiquant, pas même le témoignage du capitaine Coignet qui décrit les terribles difficultés de l'armée en Pologne en concluant par ces mots : « C'est là qu'il nous traita de grognards, nom qui est resté et qui nous fait honneur aujourd'hui. » ou le témoignage d'un ennemi qui en fait son éloge, le décrivant comme « cet homme prodigieux, ce capitaine tel qu'on n'en avait jamais vu ni même entendu parler depuis les temps d'Alexandre le Grand et de Jules César ». Par ailleurs, les remarques qui suivent n'apportent que peu de nuance, il s'agit d'une énonciation de faits mais permettent tout de même de rendre compte de la dureté des guerres napoléoniennes et du terrible bilan humain. De plus, on peut également souligner le point suivant : « Le Code civil, établi en 1804, achève l'œuvre de la Révolution en adoptant les grands principes de 89. », positionnant Napoléon Bonaparte comme le « continueur » de la Révolution, du moins sur ce point. En outre, les deux tableaux : *Le Sacre de Napoléon Ier* de David et *La bataille d'Eylau* de Gros, renforcent cet aspect mélioratif de la figure de Napoléon Bonaparte puisqu'il s'agit de deux tableaux participant au culte impérial. Aucune question n'accompagne les chapitres.

- *Manuel 4*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est traitée de manière brève, en seulement quatre pages, mais permet toutefois d'aborder de nombreux événements et aspects. Deux chapitres lui sont ainsi consacrés : l'un est consacré à retracer la vie de Napoléon, ses principaux événements et à ses réalisations, l'autre regroupe le bilan de la Révolution et de l'Empire qui permet ainsi d'aborder un nouvel angle, plus distancié, en nous renseignant sur la portée qu'a eu Napoléon et à ses réalisations sur la société. L'ensemble est globalement abordé de manière factuelle bien que les aspects moins glorieux soient bien moindres par rapport au reste. Les documents iconographiques (*Le sacre de Napoléon 1^{er} le 2 décembre 1804*, *Bonaparte le lendemain du coup d'Etat*, une illustration de Napoléon et une gravure *Usage des nouvelles mesures* de Legrand) et les cartes utilisées (*Le Grand Empire en 1811* et *Un territoire un peu plus étendu, découpé en circonscriptions à peu près égales*) sont aussi en faveur de Napoléon Bonaparte, aucun n'apporte une réelle nuance sur le personnage. Seul un document est accompagné de trois questions, mêlant des questions de description à une nécessitant réflexion.

- *Manuel 5*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est assez concise et complète, abordant un certain nombre de faits et d'événements relatifs à Napoléon Bonaparte. Les deux chapitres, structurés en une page de leçon et une autre d'exercices, permettent de recouvrir l'essentiel des événements et réalisations de Napoléon Bonaparte qui sont abordés de manière factuelle, sans réelle prise de position d'un côté ou d'un autre, abordant les côtés glorieux – illustrés par les célèbres peintures *Le général Napoléon Bonaparte* du baron Gros, *Le sacre de Napoléon Ier* de David et la gravure légendée « L'empereur buvant à la gourde de l'un de ses « grognards » » – comme moins glorieux – illustrés par la peinture *Tres de Mayo* de Goya, la gravure accompagnée de la légende : « Une machine infernale explose à Paris, le consul Bonaparte, qui était visé, est sain et sauf » et celle intitulée *Esclaves noirs vendus aux enchères*. Une carte *La Révolution et l'Empire* et la photographie du calendrier révolutionnaire accompagnent également cette étude. On retrouve plutôt un équilibre entre la leçon, les documents iconographiques et les exercices. Les exercices et les questions sont variés. Il s'agit de questions de compréhension de la leçon, de questions de description mais également de quelques questions de réflexion.

- *Manuel 6*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est traitée avec celle de la Révolution. Cela permet de contextualiser davantage les événements et permet d'associer à l'ensemble des aspects et événements d'autres dimensions (économique, politique, artistique, l'héritage, ...), ne se restreignant pas qu'au personnage. La part de leçons et de documents de différentes natures est à peu près similaire. De manière générale, Napoléon Bonaparte est présenté de manière méliorative notamment dû aux adjectifs positifs « grâce à son génie militaire » ou avec la chanson qui forge « la légende impériale » qui lui est associée tout au long de la leçon et par les événements positifs qui y sont abordés. Certains événements sont présentés d'une manière très simpliste, occultant la dimension moins glorieuse comme avec son coup d'Etat qui est présenté de la façon suivante « il réussit à se faire porter au pouvoir. ». Cependant, cet aspect mélioratif est tout de même nuancé par la caricature de Gilray *Le partage du monde entre les Anglais et les Français* qui met en avant sa soif de conquérir les continents pendant que les Anglais s'emparent des océans et par un paragraphe consacré à l'artiste Goya et à son tableau *Le 3 mai* qui dénonce l'« horreur de la guerre » et « l'inutilité des massacres ». Les autres documents illustrent une approche plus positive de Napoléon Bonaparte avec les célèbres peintures *Le sacre de Napoléon* et *La distribution des aigles*, par David ; *Bonaparte à Eylau* par Gros. Par ailleurs, en plus d'un extrait du Code civil, les documents iconographiques suivants composent l'étude : *Le mariage civil ou républicain* ; *La mort de Marat* de David ; *Les nouvelles mesures de Legrand* ; *Un préfet sous l'Empire* ; *Le ministre de l'Intérieur présente à l'empereur du sucre de betterave* de David et deux photographies d'un franc germinal et d'un billet de banque.

Résumés complémentaires à l'étude des manuels de la période 3 : des années 2000 à nos jours

- *Manuel 1*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est globalement complète, on y aborde la dimension militaire du personnage ainsi que sa dimension sociale. On y retrouve des aspects glorieux comme moins glorieux de son histoire. La place laissée aux différents documents est supérieure à l'espace accordé à ce que l'on pourrait comparer à une leçon. Les différents documents sont accompagnés par des questions. On retrouve une certaine progression dans ces questionnements avec tout d'abord des questions d'observation, par lesquelles l'élève est amené à décrire, puis des questions de réflexion. Napoléon Bonaparte est présenté de manière factuelle, on liste les faits historiques qui ont eu lieu, en intégrant des renvois aux différents documents au travers de deux ou trois paragraphes de leçon. On retrouve pour le chapitre *Napoléon et l'Empire 1799-1815*, deux documents iconographiques : *Le coup d'Etat du 18 brumaire an VIII (18 décembre 1799)* de François Bouchot datant de 1840 ainsi que *Napoléon en costume d'empereur* de Jean-Auguste Dominique Ingres datant d'environ 1805. Le dernier document dédié à ce

chapitre est un extrait d'une *lettre de Napoléon au ministre de la Police* de 1805. Enfin on retrouve un encadré lexicque en bas de page. Dans le chapitre *Les guerres de l'Empire 1799-1815*, on observe, à nouveau, trois documents dont deux de nature iconographique : *La Bataille d'Austerlitz le 2 décembre 1805* de François Gérard en 1810 ainsi que *La Bataille de Waterloo le 18 juin 1815* de Clément Andrieux datant de 1852. Enfin on retrouve le témoignage d'un soldat d'une dizaine de lignes d'après J. B. Barrès de 1835. Sur l'ensemble de ce deuxième chapitre on ne retrouve que des questions d'observation. Le premier document iconographique renvoie à une carte que l'on retrouve dans l'atlas d'histoire, allant de pair avec ce manuel. Cette carte n'est pas non plus questionnée. De même que dans le précédent chapitre, on retrouve un texte comparable à une leçon restituant les différents faits historiques jusqu'à l'exil de Napoléon Bonaparte sur l'île de Sainte-Hélène. A nouveau, on observe en bas de page, un encadré lexicque.

- *Manuel 2*

Dans ce manuel, l'étude de Napoléon Bonaparte est très complète puisqu'un très grand nombre d'évènements majeurs de sa vie y sont étudiés. Le coup d'Etat du 18 Brumaire est traité dans le chapitre précédent : *La Terreur 1793-1794 et la fin de la Révolution 1794-1799*. Les documents prennent la majorité de la place dans le chapitre. Dans la partie « dossier » on retrouve trois documents : deux documents iconographiques ainsi qu'un document iconographique accompagné d'un extrait d'un témoignage d'un soldat. Les documents sont accompagnés d'un paragraphe de « leçon » présentant les éléments des documents de manière succincte ou apportant des précisions. Le premier document est le tableau de Jacques-Louis David, *Le Sacre de Napoléon* datant de 1805-1807 et étant actuellement exposé au Louvre. Ce document est fléché pour permettre aux élèves de reconnaître facilement les différents personnages. On retrouve quatre questions d'observation suivies d'une question qui porte davantage sur l'histoire des arts et enfin une question de réflexion. Le second document est une illustration de Raymond de La Nèzière, *Napoléon (1769-1821), général aimé de ses soldats* datant des années 1920. Ce document est accompagné d'un court extrait d'un témoignage d'un soldat présent à la bataille d'Austerlitz en 1805, d'après Jean-Baptiste Barrès, *Souvenir d'un officier 1835*. Ces deux documents sont questionnés chacun par une question d'observation ainsi qu'une question de réflexion. Le troisième document est *Sa Majesté l'Empereur sur son trône* de Jean Auguste Dominique Ingres datant d'environ 1804 et étant exposé à Paris au musée de l'Armée. Ce document est questionné par trois questions d'observation.

Dans le deuxième et dans le troisième chapitre de cette étude, on retrouve la même structure du manuel. Une grande place est laissée à l'étude des documents et quelques courts paragraphes de leçon font référence aux documents. On observe la peinture de Jean Baptiste Debret, *Première distribution des croix de la Légion d'honneur en l'église des Invalides le 14 juillet 1804*, datant de 1812 et étant actuellement exposé à Versailles. Ce document est questionné à la fois par deux questions d'observation et par deux questions de réflexion. A nouveau on retrouve un petit paragraphe de leçon accompagnant et précisant le document. Les deux autres documents de ce chapitre sont le tableau de Baron François Gérard, *La Bataille d'Austerlitz le 2 décembre 1805*, datant de 1810 et étant exposé au Musée national du château de Versailles et un extrait de *L'Expiation* de Victor Hugo en 1852. Ce dernier étant précédé dans le manuel par : « Victor Hugo (1802-1885) est l'un des plus grands poètes et écrivains français. Dans ce poème il évoque la défaite française en Russie, en 1812 ». Ces deux documents sont uniquement abordés sous l'angle de questions d'observation. On retrouve, en bas de page, trois paragraphes de leçon ainsi qu'un encadré lexicque.

Dans le troisième chapitre on retrouve un extrait de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, de l'ONU datant de 1948. Celui-ci est questionné par une question d'observation et une question de réflexion. On s'attarde ensuite sur une gravure du XVIIIème siècle présentant *Les départements selon le découpage de 1790*. Ce deuxième document est interrogé par deux questions d'observation ainsi que par une question de réflexion. Le troisième document est un extrait du *Discours de présentation du Code civil à l'Assemblée nationale*, datant de 1804 et écrit par Portalis. Celui-ci est questionné de la même manière que le précédent document. Enfin, on retrouve une gravure s'intitulant *Le système métrique* et datant de 1795. Cette dernière est questionnée par une seule question d'observation. On retrouve, en bas de page, quatre paragraphes de leçon. Le personnage de Napoléon Bonaparte est abordé sous un angle neutre dans l'ensemble du manuel.

- *Manuel 3*

Ce manuel est un ouvrage « clé en main » étant destiné à être photocopié par l'enseignant. On retrouve au début de chaque chapitre, une page « d'éclairage pour l'enseignant » permettant à celui-ci de se remettre à niveau sur les connaissances du chapitre. L'étude de la figure de Napoléon Bonaparte est complète et plutôt longue et son approche est plutôt méliorative. On parle de sa dimension politique ainsi que de son impact sur la société de l'époque du fait de sa posture et de ses nombreuses créations.

On retrouve, dans le premier chapitre, quatre parties d'étude de documents et de questionnements suivies d'une trace écrite et d'une phase d'exercice. On retrouve également un encadré lexicque. On retrouve quatre documents iconographiques : *Le capitaine Bonaparte charge les Anglais à Toulon en 1793* ; *Insurrection royaliste contre la Convention le 5 octobre 1795 (13 Vendémiaire an IV)* ; *Campagne d'Italie (mars 1796-avril 1797)* et *Campagne d'Egypte (1798-1801)*. Ces documents sont questionnés mais aussi

manipulés par les élèves. Dans une deuxième partie d'étude, on observe deux extraits des paroles de *Napoléon Bonaparte* inscrites au Mémorial de Sainte-Hélène en 1816. Ces derniers questionnent les ambitions de Napoléon Bonaparte. On retrouve ensuite, dans la même partie d'étude *Le coup d'Etat du 18 brumaire an VIII (9 novembre 1799)* de François Bouchot en 1840, questionné par une question d'observation et une question de réflexion. Vient ensuite, une troisième partie d'étude portant sur le tableau de Jacques Louis David de 1806 *Sacre de l'Empereur Napoléon Ier*. Celui-ci est accompagné d'une légende que les élèves vont devoir manipuler et de questions d'observation et de réflexion. Une dernière phase d'étude porte sur une écoute figurant sur le DVD-Rom accompagnant ce manuel et concernant la bataille d'Austerlitz. Cette écoute est questionnée tout d'abord en observation puis en réflexion. On retrouve trois exercices faisant référence aux études de documents ainsi qu'un encadré lexique sur la dernière page du chapitre.

Dans ce deuxième chapitre, on retrouve à nouveau quatre parties d'étude de documents. La première partie porte sur une écoute d'un récit d'*Alexis Malacobert, préfet Zélé de Napoléon*. Ce récit est questionné et les élèves doivent souligner certaines informations dans le texte. Dans la deuxième partie d'étude on retrouve *le Code Civil (Code Napoléon)*, publié le 21 mars 1804, Première édition en velours noir avec des broderies en or. On retrouve également un *Extrait de l'article premier et de l'article 1124 de ce Code Civil*. Enfin le dernier document présent dans cette partie est un *Extrait des propos de Napoléon Bonaparte* figurant au Mémorial de Sainte-Hélène, écrit par Las Cases en 1816. Tous ces documents sont questionnés par des questions d'observation et de réflexion. Dans la troisième partie d'étude on retrouve les deux documents : un *Extrait provenant d'Un Hiver à Paris sous le Consulat, 1802-1803*, choix de lettres de l'Allemand J.-F. Reichardt (1752-1814) ; le tableau de Jean Baptiste Debret (1768-1848), *Première distribution des croix de la Légion d'honneur par Napoléon Ier en l'église des Invalides (Paris) le 14 juillet 1804*, datant de 1812. Ces documents sont questionnés par trois questions d'observation. Dans la dernière partie d'étude du chapitre, figure un *Billet de 1000 francs de type « noir » et « Germinal » de la Banque de France*, Paris, 1803. Ce dernier document est questionné par majoritairement des questions de réflexion. On retrouve ensuite une trace écrite. Puis deux exercices faisant référence aux études de documents ainsi qu'un encadré lexique sur la dernière page du chapitre.

Dans le dernier chapitre de cette étude on retrouve à nouveau la même organisation que dans les deux chapitres précédents. Ce chapitre est construit autour de quatre parties d'étude de documents. La première partie s'attarde sur un *Extrait de Victor Hugo provenant du discours de réception à l'Académie française* du 3 juin 1841 et sur une carte de *l'Europe de Napoléon Ier à son apogée*. Ces deux documents sont questionnés par six questions d'observation. La deuxième partie d'étude porte sur un *Extrait des propos attribués au tsar Alexandre Ier* en 1811 et sur une *Gravure de la retraite de Russie (1812-1813)*, datant de 1813. On retrouve trois questions d'observation ainsi que deux questions de réflexion. Dans la troisième partie d'étude on observe deux documents iconographiques : *Abdications de 1814*, peinture d'Horace Vernet datant du XIXème siècle et *Portrait du roi Louis XVIII*, peinture de François Gérard datant du XIXème siècle. Ces deux documents sont accompagnés d'une légende et questionnés par cinq questions d'observation et deux questions de réflexion. Dans la dernière partie d'étude, on retrouve une écoute portant sur le récit de Napoléon, empereur déchu en exil à Sainte-Hélène. Cette écoute est questionnée par cinq questions. On retrouve ensuite une trace écrite. Puis deux exercices faisant référence aux études de documents ainsi qu'un encadré lexique sur la dernière page du chapitre.

- *Manuel 4*

Ce manuel propose une méthode « clé en main » d'enseignement des trois thèmes d'histoire en CM1 selon les programmes de 2016. La séance développant le personnage de Napoléon Bonaparte constitue la sixième séance d'une séquence sur l'enseignement du thème « Le temps de la Révolution et de l'Empire ». Ce manuel propose tout d'abord une phase de remise à niveau pour l'enseignant intitulé « L'essentiel à savoir pour l'enseignant ». Cette remise à niveau ainsi que la séance proposée sont construites autour de la problématique suivante : « Napoléon est-il un révolutionnaire ou un tyran qui met fin à la Révolution française ? ». La remise à niveau pour l'enseignant s'étend sur deux pages. On y trouve une chronologie des dates principales de la vie du personnage ainsi que le tableau *Bonaparte franchissant le col du Grand Saint-Bernard* par David en 1800. Ces deux documents ne seront pas utilisés ni dans la phase de remise à niveau ni dans la séance proposée. Il est intéressant de souligner que dans la phase de remise à niveau pour l'enseignant, l'analyse du personnage de Napoléon Bonaparte est complète et permet d'y porter un regard critique puisqu'elle propose d'apporter une réponse nuancée aux élèves quant à la problématique annoncée. Cependant l'analyse du personnage de Napoléon Bonaparte n'est pas aussi complète dans la séance proposée.

La première étape de la séance s'intitule « Se remémorer la séance précédente », on y passe très rapidement sur l'état de la France après la Révolution et sur le sentiment de « lassitude » que connaît sa population et dont « se servira Bonaparte pour prendre le pouvoir ». Le coup d'Etat du 18 Brumaire n'est pas abordé avec les élèves. La deuxième étape est nommée : « Observer le tableau du sacre de Napoléon ». En effet un seul document sera analysé en classe entière et à l'oral dans cette séance. Il s'agit du tableau représentant le sacre de Napoléon par Jacques-Louis David. Cette analyse est accompagnée de trois questionnements attendus des élèves et des réponses que pourraient y apporter l'enseignant. La troisième étape de la séance consiste en l'écoute

du récit de l'enseignant proposée dans le manuel. Ce récit s'étend sur une page entière. La quatrième étape de la séance se déroule autour d'une fiche d'activité réalisée individuellement ou en binôme qui vise à lire, observer et analyser quatre documents présentant des mesures prises par Napoléon Ier « pour dresser un bilan de son règne ». La cinquième étape consiste en une mise en commun collective de la fiche d'activité. Il est écrit dans le manuel qu'il faut « faire ressortir les informations essentielles sous une forme dialoguée ». Enfin, la dernière étape de la séance consiste en une synthèse collective avec un exemple d'une trace écrite.

La fiche activité répertorie deux documents iconographiques : l'un sur la création des lycées et l'autre sur la création des préfets. On y retrouve également une carte présentant « les guerres de conquête et l'invasion des pays d'Europe » ainsi que le texte suivant : « Liste des mesures prises par Napoléon Bonaparte entre 1799 et 1815 ». Cette fiche d'activité propose deux questions. La première permet de classer les mesures prises par Napoléon en deux colonnes (« Mesures prises par Napoléon qui vont dans le sens de la Révolution » ; « Mesures prises par Napoléon qui vont dans le sens de la tyrannie ») et la deuxième demande aux élèves d'expliquer pourquoi les avis sur le personnage de Napoléon étaient très partagés. On ne retrouve pas d'encadré lexique.

- *Manuel 5*

L'étude de Napoléon Bonaparte est globalement courte dans ce manuel, ce qui explique qu'elle n'est pas très complète, peu de thèmes y sont abordés. Le chapitre se présente en trois parties : *L'accession au pouvoir de Napoléon Bonaparte*, *Le Consulat* et *L'Empire*. Ce qui est prépondérant dans ce chapitre est l'étude des documents. On retrouve trois documents iconographiques ainsi que deux documents textuels. En bas de page on observe un encadré « Je retiens » constituant la leçon ou la trace écrite du chapitre. On retrouve également la définition de l'expression : Coup d'Etat. Certains documents sont accompagnés d'une courte légende. Chaque document est questionné avec une prédominance de questions d'observation et quelques questions de réflexion. Les documents sont les suivants : estampe du XVIII^{ème} siècle, *Napoléon au pont d'Arcole* ; le tableau d'Alexis Chataignier, *Bonaparte, Premier Consul, remettant l'épée dans le fourreau après la paix générale* de 1802 ; l'article 41 de la *Constitution du 22 frimaire* datant de l'an VIII (13 décembre 1799) ; un extrait du *Catéchisme à l'usage de toutes les Eglises de l'Empire français* de 1806 et le tableau de Jacques Louis David de 1806 *Sacre de l'Empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine*. Dans ce chapitre, Napoléon Bonaparte est abordé à travers une approche originale qui l'étudie sous l'angle de celui qui a fait reculer les principes républicains et qui va réinstaller un pouvoir proche de la Monarchie absolue.

- *Manuel 6*

L'étude de la figure de Napoléon Bonaparte n'aborde que peu de thèmes par rapport à d'autres manuels du corpus. L'étude des documents est prépondérante dans ce chapitre. Le chapitre est subdivisé en trois parties : « Je découvre », « J'étudie et je comprends » et « Je sais maintenant ». On retrouve également, en fin de chapitre, un encadré « Je vais plus loin ». Le premier document de ce chapitre est le tableau de Jacques-Louis David, *Bonaparte franchissant le col du Grand-Saint-Bernard* de 1801. Le document est questionné par trois questions de réflexion dont une qui questionne l'auteur du document. Dans la deuxième partie du chapitre, on observe trois documents. Le premier est une gravure de Giacomo Alipandré d'après Francisco Viera, *Le général Bonaparte dissout l'Assemblée, 18-19 brumaire an VIII (9-10 novembre 1799)*. Ce document est interrogé par deux questions d'observation. Le troisième document est le tableau de Jacques Louis David de 1807 *Sacre de l'Empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine*. Ce dernier fait également l'objet de deux questions d'observation. La quatrième partie regroupe quatre documents : *Le code civil créé en 1804* (BnF, Paris) ; *Le franc germinal : pièce de 5 francs* (Fondation Napoléon, Paris) ; *Un préfet sous l'Empire* (Gravure, vers 1800 Bibliothèque des Arts décoratifs, Paris) et *Un lycéen en uniforme vers 1802-1805* (Gravure, vers 1805, Bibliothèque des Arts décoratif, Paris). Ces documents sont questionnés par une seule question de réflexion. On retrouve en bas de page une question « Je résume » qui demande de résumer les différents apports de chaque document. On observe également un encadré lexique. Dans la dernière partie du chapitre on retrouve une carte, *L'Europe napoléonienne*, qui est questionnée par une question de réflexion. Cette dernière partie est principalement constituée de textes qui constituent la leçon et fait référence à l'ensemble des documents. Le personnage est abordé sous un angle neutre, même s'il est globalement perçu comme le « modernisateur » de la société. L'encadré « Je vais plus loin » contient un dernier document qui est la *Croix de l'ordre national de la Légion d'honneur*. On retrouve la référence d'un récit de la retraite de Russie à aller écouter sur internet à l'aide d'un lien donné dans le manuel.

Annexe C : Fiche séquence

Enseignement : Histoire

Titre de la séquence : Napoléon Bonaparte

Niveau : cycle 3 – CM1

Effectif : ... élèves

Nombre de séances : 4

Durée totale : env. 4h35

Période : 4

Année : 2021- 2022

Référence aux Programmes 2020 – CM1 :

Thème 3 - Le temps de la Révolution et de l'Empire

→ *Repère annuel de programmation* : *Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur, de la Révolution à l'Empire.*

L'objectif notionnel de la séquence : **Comprendre l'évolution du personnage de Napoléon Bonaparte dans les différents régimes et l'héritage laissé.**

Compétences associées :

Se repérer dans le temps : construire des repères historiques

- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée.

- *Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes.*

- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.

- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

Se repérer dans l'espace : Construire des repères géographiques

- Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.

- Nommer, localiser et caractériser des espaces.

- Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres.

- Appréhender la notion d'échelle géographique.

- Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.

Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués

- Poser des questions, se poser des questions.

- Formuler des hypothèses.

- Vérifier.

- Justifier

Comprendre un document :

- Comprendre le sens général d'un document.

- Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié.

- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.

- Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document.

Coopérer et mutualiser

- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.

- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.

Pratiquer différents langages en histoire et en géographie :

- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.

- Reconnaître un récit historique.

- S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.

- S'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.

- Réaliser ou compléter des productions graphiques.

Titre de la séance	Objectif spécifique de la séance	Durée théorique
<p style="text-align: center;">Séance 1</p> <p>Napoléon Bonaparte, du général de la Révolution au Premier consul</p>	<p>Comprendre qui était le personnage de Napoléon Bonaparte, son ascension et comment il a pris le pouvoir par la force.</p>	<p style="text-align: center;">1h20</p>
<p style="text-align: center;">Séance 2</p> <p>Napoléon Ier, premier Empereur des Français</p>	<p>Comprendre comment Napoléon Bonaparte devient Empereur et comment il remet en question la Révolution et ses idées.</p>	<p style="text-align: center;">1h</p>
<p style="text-align: center;">Séance 3</p> <p>Napoléon Ier à la conquête de l'Europe</p>	<p>Comprendre pourquoi et comment Napoléon Bonaparte étend son pouvoir en Europe.</p>	<p style="text-align: center;">1h05</p>
<p style="text-align: center;">Séance 4</p> <p>L'héritage napoléonien</p>	<p>Comprendre comment Napoléon a su moderniser la France et consolider certains acquis révolutionnaires par ses réformes. Prendre conscience de l'héritage napoléonien.</p>	<p style="text-align: center;">1h10</p>
<p>Séance 5 – séance décrochée en histoire des arts</p> <p>L'huile sur toile de Jacques-Louis David : un tableau de propagande</p>	<p>Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages, ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création</p> <p>Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art</p>	<p style="text-align: center;">30 min</p>

Annexe D : Séance décrochée : Histoire de l'art

Histoire de l'art : Etude de l'huile sur toile de Jacques-Louis David : un tableau de propagande (30 minutes)

Tableau étudié : *Le Sacre de l'empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine dans la cathédrale Notre-Dame de Paris, le 2 décembre 1804* de Jacques-Louis David, 1805-1807

Les deux compétences travaillées durant cette séance sont les suivantes :

- Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages, ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création
- Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art

Visionnage d'une vidéo « L'histoire par l'image | Le sacre de l'Empereur Napoléon Ier »¹ par la chaîne Le grand palais sur YouTube (jusqu'à 3 : 00).

Avant le visionnage, le professeur distribue aux élèves une feuille avec les questions ci-dessous et attribue chaque question à un groupe d'élèves qui sera chargé d'y répondre.

- Qui a commandé ce tableau ? Napoléon Ier.
- Comment est représenté Napoléon ? Il est magnifié, debout, au centre du tableau.
- Qui sont les personnages qui n'étaient pas présents ? La mère de Napoléon ainsi que le cardinal Caprara.
- Quels sont les deux pouvoirs représentés ? Le pouvoir politique et le pouvoir religieux.
- Quels sont les symboles de l'Empire romain et de l'Empire carolingien ? Couronne de laurier en or, aigle du sceptre, manteau de couleur pourpre.
- Que sont les *regalia* ? Citez-les. Les attributs royaux dont on se sert lors du couronnement : couronne, épée et sceptre.
- Quels sont les *regalia* de Napoléon ? La main de la justice, le sceptre et l'orbe.
- Taille de l'œuvre ? 9 mètres sur 6 mètres.
- Quel est l'objectif de ce tableau ? De légitimer le pouvoir de Napoléon et de montrer sa grandeur : outil de propagande.

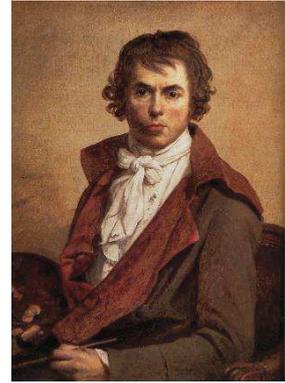
Le professeur invite ensuite les élèves à répondre à leurs questions et à compléter les autres réponses par un échange avec leurs camarades. Il organise ensuite une mise en commun collective. La fiche complétée constitue la trace écrite de cette activité.

¹ L'histoire par l'image | Le sacre de l'Empereur Napoléon Ier. (2020, 2 octobre). [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=F531O_lbrzE&t=79s&ab_channel=GrandPalais

Document 1 :

Retour sur l'huile sur toile de Jacques-Louis David

Le professeur projette à nouveau le tableau de Jacques-Louis David ainsi que la représentation du peintre ci-contre. Le professeur questionne les élèves sur ce que leur inspire le tableau. Il demande également qui est au centre du tableau et pourquoi.



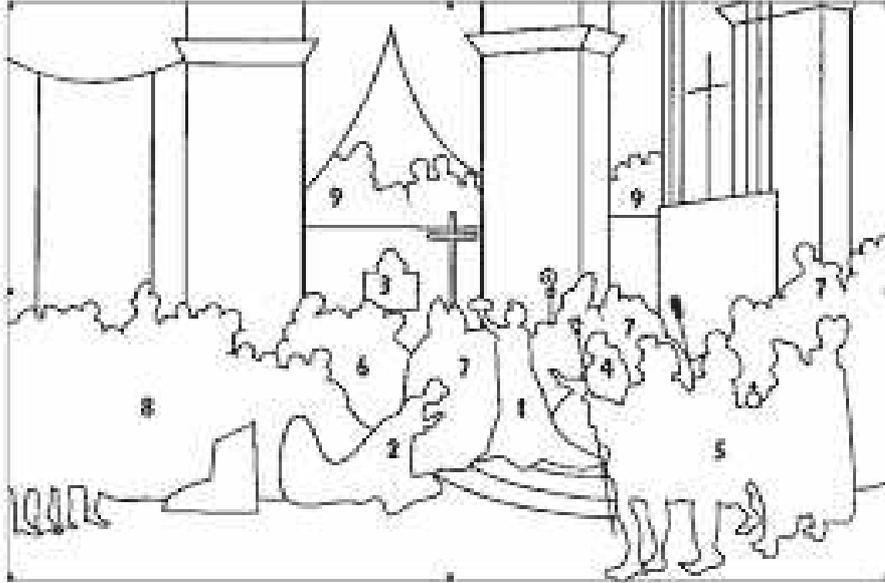
Par la suite, le professeur décrit rapidement l'analyse artistique aux élèves : « Ce tableau est une huile sur toile. Toute la lumière du tableau est tournée vers Napoléon et tous les regards sont tournés vers la couronne que Napoléon tient entre ses mains. Sur les côtés gauche et droit du tableau, la famille de Napoléon, les pouvoirs religieux et politiques sont représentés dans la pénombre. Le public assistant au sacre est peint de façon vague avec peu de netteté contrairement à Napoléon, Joséphine et la couronne. Napoléon Ier se trouve debout au centre de la toile, sur quelques marches. Le pape est avachi sur son siège et fait un léger signe de la main. Cette représentation donne plus d'importance à l'Empereur qu'au plus haut représentant du clergé. Les effets de lumières donnent également l'impression que Napoléon est glorieux voire resplendissant au centre de toute cette foule. L'œuvre est impressionnante par sa taille puisqu'elle mesure 6 mètres de haut pour 9 mètres de large. Napoléon porte un manteau pourpre brodé d'abeilles. Ces dernières représentent le nouveau symbole de Napoléon. Ce tableau appartient au courant du néo-classicisme et est actuellement exposé au musée du Louvre à Paris. »

Le professeur distribue la représentation schématisée du tableau ci-dessous² et demande de réattribuer les bons numéros aux différentes indications écrites au tableau et de les colorier :

1. Napoléon Ier (jaune)
2. L'impératrice Joséphine (orange)
3. La mère de Napoléon Ier, Letizia Bonaparte (vert)
4. Le pape Pie VII (rouge)
5. Les Républicains représentant le monde politique (bleu)
6. Les Maréchaux d'Empire tenant le coussin où reposait la couronne (brun)
7. Les membres du clergé représentant le pouvoir religieux (rose)
8. La famille de Napoléon Ier (violet)
9. Le public (gris)

² Inspiré par Possover Carmen, M. (s. d.). *Mon petit Musée 4ème le sacre de Napoléon par Jacques-Louis David*. Carmen.wifeo.com. Consulté le 21 avril 2022, à l'adresse <http://carmen.wifeo.com/documents/HA-4eme-le-sacre-de-Napoleon-par-Jacques-Louis-David.pdf>

Document 2 :



Trace écrite à coller :

L'huile sur toile *Le Sacre de l'empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine dans la cathédrale Notre-Dame de Paris, le 2 décembre 1804* peint par Jacques-Louis David en 1805-1807 appartient au courant du **néo-classicisme**. Elle mesure 9 mètres de long pour 6 mètres de hauteur. Cette œuvre est considérée comme une **peinture de propagande** puisqu'elle a été commandée par Napoléon Ier pour **magnifier** son sacre en le plaçant à la lumière et au centre du tableau.

Lexique :

Propagande : Action systématique exercée sur l'opinion pour lui faire accepter certaines idées ou doctrines.³

Magnifier : Célébrer quelqu'un, quelque chose comme grands, les glorifier.⁴

Huile sur toile : Procédé de peinture utilisant des pigments mélangés à de l'huile.⁵

³ Larousse. (s. d.) Propagande. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/propagande/64344>

⁴ Larousse. (s. d.) Magnifier. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/magnifier/48613>

⁵ Linternaute. (s. d.) Huile sur toile. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 21 avril 2022, à l'adresse <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/huile-sur-toile/>