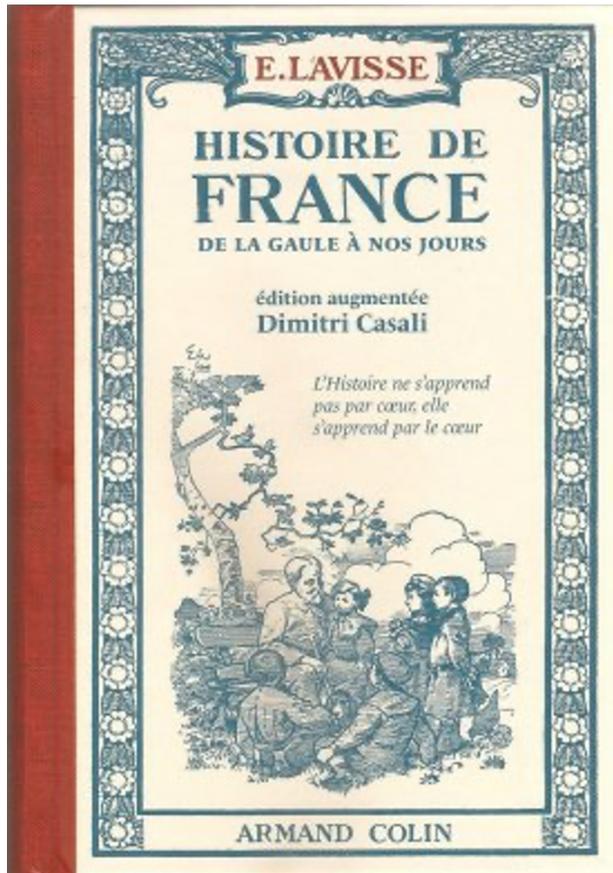


## La formation de l'hégémonie bourgeoise en histoire XIX<sup>e</sup> siècle et premier XX<sup>e</sup> siècle



Mon propos d'aujourd'hui s'inscrit une fois encore dans la perspective qui est la mienne depuis décembre dernier, à savoir étudier comment s'y prend la bourgeoisie avant et après la Révolution pour établir son hégémonie ; comment elle s'y prend avant pour imposer son magistère intellectuel et moral ; comment elle s'y prend après pour assoir son hégémonie politique. Le concept gramscien d'hégémonie nous est ici d'un grand secours.

S'agissant de l'histoire, qui est mon sujet d'aujourd'hui et de la prochaine fois, je regarde les choses après la Révolution et je

vais distinguer trois périodes :

- La décennie révolutionnaire, le Consulat, l'Empire et la restauration (1789-1830) → 40 ans
- La monarchie de Juillet et le Second Empire (1830-1870) → 40 ans
- La III<sup>e</sup> et la IV<sup>e</sup> Républiques (1870-1940-1960) → 90 ans

Ces vastes périodes peuvent surprendre, et il est bien vrai qu'elles ne sont pas usuelles ; mais elles sont appropriées à mon projet, qui n'est pas de faire l'histoire de l'enseignement de l'histoire en France, mais de donner à voir comment la nouvelle bourgeoisie dominante met progressivement l'histoire à son service.

### Références bibliographiques :

- Charle Christophe et Jeanpierre Laurent (dir.), ***La vie intellectuelle en France***, Points/histoire, 2016 (noté VIF)
  - 1. *Des lendemains de la Révolution à 1914*
  - 2. *Le temps des combats (1914-1962)*
  - 3. *Le temps des crises (de 1962 à nos jours)*
- Citron Suzanne, ***L'histoire de France revisitée***, les éditions de l'Atelier, 2017 (1<sup>ère</sup> édition : 2008) (noté HFR)
- Garcia Patrick, Leduc Jean, ***L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours***, Armand Colin, 2003 (noté EHF)
- De Cock Laurence (dir.), ***La fabrique scolaire de l'histoire***, Agone, 2017 (noté FSH)
- Nora Pierre (dir.), ***Les lieux de mémoire***, Gallimard/Quarto, 1997 (1<sup>ère</sup> édition : 1984 [1<sup>ère</sup> partie], 1986 [2<sup>e</sup> partie] et 1992 [3<sup>e</sup> partie]) (noté LM)
  - 1<sup>ère</sup> partie, *La république*
  - 2<sup>e</sup> partie, *La Nation* (3 volumes)
  - 3<sup>e</sup> partie, *Les France* (3 volumes)

Je vais commencer par une citation célèbre de Rabaut Saint-Etienne<sup>1</sup>, président de l'Assemblée constituante en mars 1790, élu député de la Convention en septembre 1792 (siégeant sur les bancs des Girondins) :

« *L'ancienneté d'une loi ne prouve autre chose, sinon qu'elle est ancienne [...] L'histoire n'est pas notre code* ».

Voilà un propos qui éclaire à merveille notre sujet. Rabaut Saint-Etienne veut dire que dans les circonstances révolutionnaires l'histoire passée n'est pas d'un grand secours. Le sujet du moment n'est pas de ressasser l'histoire passée, mais de la faire. Le sujet est de construire une nouvelle société et de faire l'histoire. Ne pas subir l'histoire, mais la faire. On sait bien que ce ne fut pas du tout une sinécure, entre la monarchie

<sup>1</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Paul\\_Rabaut\\_Saint-Étienne](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Paul_Rabaut_Saint-Étienne)

constitutionnelle, l'Assemblée législative avec les Girondins, les Montagnards, puis le Directoire... Si le verbe de Rabaut Saint-Etienne était superbe, les événements ont été cruels...

Bonaparte aussi, dans un autre genre, insulte l'avenir quand il déclare dans sa proclamation au peuple du 15 décembre 1799 :

{ *« Citoyens, la révolution est fixée aux principes qui l'ont commencée : elle est finie ».*

Il est loin de se douter ni que son règne va se conclure par l'exil ni que le plus clair du XIX<sup>e</sup> siècle va se passer à rechercher le bon régime politique, -fidèle aux principes révolutionnaires tout en cantonnant le peuple dans un rôle mineur.

Cette posture allante et proactive, Max Milner<sup>2</sup> la relève aussi pour le XIX<sup>e</sup> siècle dans son ensemble dans la *Revue de littérature comparée* de 2003 :

{ *Le XIX<sup>e</sup> siècle, dit-il, s'est pensé lui-même « dans un cadre séculaire, non pas après coup, comme on met une étiquette commode sur le passé [...], mais d'emblée, et avec l'idée que le numéro d'ordre, pour le meilleur et pour le pire, vaudrait signe de reconnaissance et affirmation d'autorité ».*

Ce côté "bravache" doit nous alerter. Notre parcours comportera des écueils car nous devons toujours savoir faire la différence entre les grandes déclarations programmatiques spectaculaires et les réalisations ; savoir faire la différence, par exemple, entre les obligations instituées par les textes et leur mise en œuvre pratique et concrète, toujours incertaine, soit parce que l'administration elle-même n'a pas prévu la logistique, soit parce que les enseignants n'ont tout simplement pas les compétences académiques nécessaires pour appliquer les programmes.

---

<sup>2</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Max\\_Milner](https://fr.wikipedia.org/wiki/Max_Milner)

## 1. La décennie révolutionnaire, le Consulat, l'Empire et la Restauration

Au cours des quarante années qui vont de 1789 à 1830, la grande question que globalement les responsables se posent c'est « **quels usages faire du passé ?** ». C'est cette question que Garcia et Leduc mettent en titre du chapitre de leur ouvrage qu'ils consacrent à cette période.

Pendant la décennie révolutionnaire et après, la grande question est comment transformer les *sujets* de l'Ancien Régime en *citoyens* du Nouveau Régime ? Dès les États généraux, les révolutionnaires ont une vive conscience de ce qu'ils sont en train de faire.

Garcia et Leduc indiquent que Sieyès voit bien, dans sa brochure *Qu'est-ce que le tiers état ?*, « *que l'œuvre à accomplir est un saut dans l'inconnu dont l'histoire ne fournit aucun exemple* », et ils citent ce passage de Sieyès révélateur : « *Surtout, ne nous décourageons pas de ne rien voir dans l'histoire qui puisse convenir à notre position* ».

Des événements remarquables comme la destitution du roi, la proclamation de la République ou bien encore le calendrier révolutionnaire ne feront qu'accentuer ce sentiment de saut dans l'inconnu

Qui fera dire à un révolutionnaire : « *nous ne datons que de nous-mêmes* ».

Dans ce contexte, l'histoire se voit donc d'emblée assigner des finalités politiques : faire comprendre que la Révolution est le résultat des progrès de la raison humaine, présenter aux Français les nouvelles institutions, les leur faire aimer, valoriser les victoires du nouveau régime, faire aimer les fêtes civiques qui célèbrent les martyrs de la liberté... C'est là moins

un programme d'histoire que d'éducation civique, finalement. Cela relève plus des fêtes civiques que d'un enseignement en bonne et due forme.

Les projets de réforme de l'enseignement dont la Révolution a été proluxe évoquent toutes ces questions... Ils en parlent, mais rien ne se fait. Et c'est ma première idée, assez connue au demeurant : la décennie révolutionnaire, riche de rapports formidables, se caractérise par la vacuité de ses réalisations. Rien dans l'enseignement primaire, qui reste dans l'état de désorganisation dans lequel la Révolution l'a plongé. Pratiquement rien dans l'enseignement secondaire, où quelques rares établissements parviennent à survivre, sans qu'on sache toujours ce qui s'y enseigne exactement.

Aussi bien, l'histoire n'est pas l'objet de toutes les préoccupations dans ces années-là car l'effort de modernisation des dernières décennies de l'Ancien régime a plus mis en lumière les disciplines scientifiques, artistiques et techniques. L'*Encyclopédie* a poussé dans le même sens. Et, en plus, maintenant, dans le contexte révolutionnaire, les familles ont tendance à se méfier de l'histoire.

Quand Bonaparte émerge en 1799, il va vite apparaître que le nouvel homme fort clôt quelque chose : il clôt la décennie révolutionnaire. La citation de tout à l'heure est on ne peut plus claire. Bonaparte va s'inscrire à la fois en continuité et en rupture par rapport à l'état d'esprit qui a prévalu jusqu'alors. Continuité, parce qu'il partage, ô combien, les mêmes ambitions d'ensemble (→ saut dans l'inconnu, invention du XIX<sup>e</sup> siècle) ; mais rupture, pour deux raisons, parce qu'il n'envisage pas de politique de la table rase, d'une part, et parce que, d'autre part, il ne croit pas du tout que la bourgeoisie pourra tout assumer toute seule. Il va chercher à faire l'amalgame entre l'ancienne France et celle issue de la Révolution, et cela va se traduire, dès son arrivée, par un effort de réconciliation tous azimuts :

- Réconciliation religieuse d'abord, qui aboutit au Concordat de juillet 1801. La religion redevient auxiliaire du pouvoir de l'Etat.
- Le retour des émigrés ensuite.
- En outre, le personnel gouvernemental mêle anciennes et nouvelles élites, pour autant que les premières nommées reconnaissent la

prééminence politique de la bourgeoisie et fassent acte d'allégeance à Bonaparte.

- Enfin, lors du sacre, il se présentera même comme l'héritier des Carolingiens.

Bonaparte pose ces préalables pour dégager la voie devant les grands chantiers du Consulat, c'est-à-dire d'abord l'assainissement financier, ensuite la centralisation administrative et les réformes en matière judiciaire et, enfin, le contrôle des esprits et la formation de la jeunesse. Je ne vais évoquer que ce dernier chantier, les deux autres outrepassant mon sujet.

Un mot, tout d'abord, sur le paysage intellectuel du Consulat. Il est en train de changer. Depuis quelques années déjà, -dès le Directoire, - l'Église catholique a entrepris de reconquérir les positions perdues dans l'espace public. La publication de « **Le génie du christianisme** » par Chateaubriand en 1802 est un événement. Le romantisme est à l'approche.

{ Ce que Jean-Luc Chappey appelle « *la reconquête catholique et contre-révolutionnaire*<sup>3</sup> » est commencée.

Chappey note par ailleurs que le début du XIX<sup>e</sup> siècle a une véritable passion/obsession pour l'histoire. On peut en comprendre les raisons : il s'agit d'expliquer le pourquoi et le comment de cette révolution qui vient de se faire ; de mettre des mots et des idées sur tout cela ; comprendre ce qui s'est passé pour que cela ne se reproduise plus ; et pour passer à autre chose ; pour passer à un autre chantier, le grand chantier, vaste et complexe, le grand œuvre : *l'invention du XIX<sup>e</sup> siècle*<sup>4</sup>. Je reprends ici une expression qu'emploie Yves Chevrel dans un numéro de 2003 de la *Revue de littérature comparée*.

Bonaparte est un passionné d'histoire, et sa bibliothèque portative, constituée dès l'expédition d'Égypte, en est truffée ; mais, pour autant, il

<sup>3</sup> Jean-Luc Chappey, *Héritages*, p. 38, in *La vie intellectuelle en France, 1. Des lendemains de la Révolution à 1914* [désormais : VIF], Points/histoire, 2016.

<sup>4</sup> Titre d'un article de Yves Chevrel in *Revue de littérature comparée*, n° 306, 2003.

ne prend aucune décision notable sur l'histoire durant son règne. Dans l'enseignement primaire, l'histoire est tout simplement exclue. Aussi bien, sur l'ensemble du règne de Napoléon, c'est tout l'enseignement primaire qui est laissé de côté et abandonné aux bons soins de l'Église, c'est-à-dire aux Frères des écoles chrétiennes. Dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire la formation des élites, Napoléon est nettement plus allant. En 1802, il crée les lycées – qui viennent s'ajouter aux écoles secondaires municipales et aux écoles secondaires privées - et impose la présence de l'histoire dans leur cursus, mais la discipline est quand même réduite à la portion congrue (possiblement, pense-t-on, en raison de l'opposition de Fontanes, grand maître de l'Université impériale). En 1806-1808, il fonde et organise l'Université impériale, mais je ne fais que mentionner la chose (pour votre culture générale !), et j'en viens à la Restauration.

{ Garcia et Leduc relèvent que *« La restauration ne revient pas sur le mouvement amorcé sous l'Empire, bien au contraire »*.

Cela veut dire que, comme sous l'Empire, l'accent est mis sur le secondaire, tandis que le primaire est, pour l'essentiel, abandonné à son triste sort.

L'élément nouveau est que maintenant le débat fait rage sur l'interprétation de l'histoire récente, c'est-à-dire de la Révolution, bien sûr, sachant que tout le monde est au moins d'accord sur une chose : il faut surtout éviter une nouvelle révolution ! Et pour cela, il faut essayer de comprendre ce qui s'est passé.

Garcia et Leduc présentent les deux principales thèses en présence :

{ *« Soit la Révolution est le produit d'une évolution séculaire et force est d'intégrer ses apports afin que les mêmes causes ne produisent pas, de nouveau les mêmes effets : c'est la thèse que défendent les historiens libéraux de l'école "fataliste" comme Thiers ou Mignet. Soit la Révolution a été un*

*accident, le produit d'un complot [...], voire même un acte de providence pour punir les Français aveuglés par leur confiance dans la raison (Joseph de Maistre), et il importe de la placer entre parenthèses et d'opérer une restauration intégrale : c'est la thèse défendue par les ultras ».*

Au fil de la controverse, un changement de regard sur l'histoire se manifeste, auquel Chateaubriand contribue, par exemple quand il dit ceci :

*« Nous venons après la monarchie tombée ; nous toisons à terre le colosse brisé, nous lui trouvons des proportions différentes de celles qu'il paraissait avoir lorsqu'il était debout. [...] Les historiens du dix-neuvième siècle n'ont rien créé : seulement ils ont un monde nouveau sous les yeux, et ce monde nouveau leur sert d'échelle rectifiée pour mesurer l'ancien monde<sup>5</sup> ».*

Une nouvelle écriture de l'histoire va émerger, s'inspirant du roman historique, où le passé, gros du futur, et lui donnant naissance, va se trouver éclairé par lui a posteriori. Par exemple : la révolution éclaire les révoltes communales. On est au bord de l'idée de mouvement de l'histoire ; au bord de quelque chose à quoi il est déraisonnable de s'opposer.

Sur le plan pratico-pratique, le bilan de ma première grande période n'est pas très brillant. Elle s'achève par une institutionnalisation hésitante de l'enseignement de l'histoire. Rien n'a changé dans le primaire. Mais, dans le secondaire, si le nombre d'heures qui lui est consacré connaît des hauts et des bas, et si les programmes ne couvrent pas nécessairement la période de l'histoire nationale la plus récente, le principe de l'obligation d'enseigner l'histoire dans les collèges et les lycées est quand même acquis, et sa finalité s'est déplacée : de morale qu'elle était :

---

<sup>5</sup> Cité par Garcia et Leduc, page 40.

{ ce que Garcia et Leduc illustrent avec cette citation de Vatimesnil : « *unir dans [le] cœur [des élèves] « dans un même sentiment d'amour le roi et la patrie » »*,

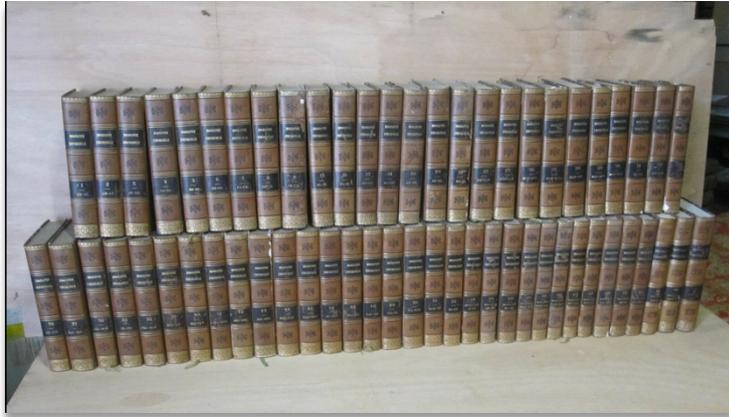
elle est devenue plus nettement politique :

{ Illustration avec cette citation de Montbel : « *Faire connaître le rang que la France a tenu parmi les nations chrétiennes et l'influence qu'elle a exercée sur les nations d'Europe* ».

C'est peu, sans doute, c'est pourtant plus qu'en 1789, -quarante ans auparavant. Mais, c'est avec la monarchie de Juillet que les choses vont vraiment bouger.

## INTERMÈDE

### LA BIOGRAPHIE UNIVERSELLE ANCIENNE ET MODERNE DES FRÈRES MICHAUD



Avant de passer à la monarchie de Juillet et au III<sup>e</sup> Empire, il me semble pertinent de mentionner ce monument publié de 1811 à 1830. Jean-Luc Chappey y a consacré une notice dans VIF/1 (pages 81-84).

L'aventure de la **Biographie universelle** est due aux frères Michaud. Proches des milieux royalistes, ils s'entourent de près de 340 collaborateurs issus d'absolument toutes les sensibilités politiques, culturelles et philosophiques de l'époque, réalisant ainsi, dit Jean-Luc Chappey, le vœu de l'Empereur : réconcilier les élites autour d'un passé et de principes communs. L'aventure va devenir une réussite commerciale. Toute l'élite du moment va vouloir posséder sa **Biographie universelle**. Et chaque membre de l'élite, évidemment, va vouloir y figurer.

Chappey indique qu'à travers les notices qu'ils rédigent, les contributeurs diffusent – et tel est bien le projet des frères Michaud - « *les nouvelles normes politiques, sociales et intellectuelles sur lesquelles est fondée leur autorité. [...] [ils imposent] les principes épistémologiques, esthétiques ou méthodologiques qu'ils défendent* » par ailleurs dans le cadre de leurs fonctions ou de leurs responsabilités.

Bref, comme Victor Cousin, -dont nous reparlerons, -ils disent **Le Vrai, le Beau et le Bien**. Ils produisent de l'hégémonie.

Chappey indique ainsi que la **Biographie** va jouer « *un rôle essentiel dans la construction de l'imaginaire historique et de la "mémoire" nationale qui se met en place au début du XIX<sup>e</sup> siècle* ».

La 1<sup>ère</sup> édition de la **Biographie universelle** va compter 85 volumes<sup>6</sup>, et la seconde, à partir de 1843, 45. À partir de 1820, elle connaîtra la concurrence de la **Biographie nouvelle des contemporains**, conduite par des représentants de la nébuleuse libérale.

Chappey n'exclut pas que « *le renouveau des "grands" récits historiques à partir de la fin des années 1820 [puisse] être interprété comme une réponse, sinon une réaction, contre cette forme d'écriture fragmentée de l'histoire par les dictionnaires* ».

<sup>6</sup> 52 volumes de biographies, 3 de mythologie, 30 de suppléments.

## 2. La monarchie de Juillet et le Second Empire

C'est donc avec la monarchie de Juillet que les choses se mettent à bouger. Que s'est-il donc passé ? Garcia et Leduc nous proposent une explication :

« La raison principale tient sans doute à ce que le régime de Juillet est le premier à se revendiquer aussi bien de l'Ancien régime que de la Révolution puisqu'il entend être la synthèse en mouvement des deux France aux prises depuis 1789, un compromis dynamique (« le juste milieu ») qui doit assurer la stabilité et le progrès de la France ».

A l'époque, cette « *synthèse en mouvement des deux France* » a pris la forme d'une expression : *le roi bourgeois*.

Et c'est à l'histoire – et non plus à la généalogie des rois - que l'on va demander d'assurer cette continuité de la nation par-delà ses conflits et ses crises politiques. C'est alors que l'histoire devient, ainsi que l'a dit l'historien Philippe Joutard, une « *passion française* », et que le XIX<sup>e</sup> devient véritablement, selon la formule de Gabriel Monod, « *le siècle de l'histoire* ».

Le goût de l'histoire va bien au-delà de la référence à l'Antiquité, et s'étend à l'histoire nationale.

Garcia et Leduc soulignent que « *c'est à ce moment que les Français commencent véritablement à se considérer comme les descendants des Gaulois et que Vercingétorix devient le premier portrait d'une longue galerie de héros nationaux* ».

Il s'étend aussi au Moyen Âge,

et Garcia et Leduc notent qu'au XIX<sup>e</sup> siècle « *Charlemagne, revendiqué de longue date par l'historiographie royale française, conforte sa place dans la suite des souverains français* ».

Chateaubriand constate :

« *Tout prend aujourd'hui la forme de l'histoire* ».

Mais, il n'est pas pour rien dans cet état de choses ! En effet, il va beaucoup œuvrer pour cette passion française pour l'histoire. Il sera bientôt suivi par Alexandre Dumas. Flaubert s'en fait l'écho dans *Bouvard et Pécuchet*. Victor Hugo publie *Quatre-vingt-treize* en 1874. Karl Marx se plaint de cet engouement en 1870 :

Il dénonce « *les grands souvenirs* » comme « *le malheur des français, même des ouvriers* ».

Dans ce contexte, l'histoire va devenir une affaire d'Etat. La monarchie de Juillet se met à financer la recherche historiographique. Elle offre des postes à des historiens comme Mignet<sup>7</sup> et Michelet<sup>8</sup>. En 1833, Guizot crée la *Société d'histoire de France*, et en 1834, le *Comité des travaux historiques*. C'est le début d'une longue histoire.

C'est ainsi que Gérard Noiriel pourra parler, bien plus tard, à propos de la III<sup>e</sup> République, de « *véritable « contrat civique » entre les historiens et la III<sup>e</sup> République* ».

Qu'en est-il sur le plan institutionnel ? Cela bouge beaucoup aussi. De 1833 à 1836, Guizot fait voter des lois qui vont faire faire un véritable bond en avant à l'enseignement primaire<sup>9</sup> : de 1830 à 1848, le nombre des

<sup>7</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/François-Auguste\\_Mignet](https://fr.wikipedia.org/wiki/François-Auguste_Mignet)

<sup>8</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jules\\_Michelet](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jules_Michelet)

<sup>9</sup> Les principales dispositions des lois Guizot : distinction écoles publiques/écoles privées (celles des Frères des écoles chrétiennes) ; une école normale dans chaque département ; une école primaire dans chaque commune

écoles double et le nombre d'élèves passe de 1.300.000 à 3.500.000 (dont 1.300.000 filles). Guizot introduit aussi la distinction entre instruction primaire "élémentaire" (dans les écoles primaires élémentaires) et instruction primaire "supérieure" (dans les écoles primaires supérieures : une EPS dans chaque commune de plus de 6000 habitants).

L'enseignement de l'histoire est enfin introduit dans l'enseignement primaire, mais il y a un "mais" : alors que l'enseignement de l'histoire est obligatoire dans les EPS, il n'est qu'éventuel dans les écoles primaires élémentaires :

*« Dans toute école primaire élémentaire, l'enseignement public comprendra nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, les éléments de la langue française et le système légal des poids et mesures. Des notions de la géographie et de l'histoire de la France pourront, en outre, être données aux élèves les plus avancés ».*

Quant à l'histoire en EPS, elle reste tout à fait théorique, disent Garcia et Leduc, car la filière est mort-née. Si on se résume, l'histoire reste l'apanage du secondaire, et d'ailleurs c'est bien ce que dit le ministre Rouland, en 1862, dans une circulaire aux recteurs.

C'est Duruy, ministre de 1863 à 1869, qui va rendre l'histoire obligatoire à l'école, en 1867. Il publie des programmes bien plus détaillés qu'auparavant, et il les accompagne - pratique promise à un bel avenir - de circulaires interprétatives indiquant comment les mettre en œuvre. Enfin, il fait obligation à toutes les communes de plus de 500 habitants d'avoir une école de filles.

---

de plus de 500 habitants ; distinction instruction primaire élémentaire et instruction primaire supérieure ; création du corps des inspecteurs primaires (un par département).

Dans le secondaire, il ouvre les programmes d'histoire à la période contemporaine, et même "très contemporaine"<sup>10</sup>. Comme on lui reproche cette innovation, il répond ceci :

*« Respectons les hommes qui ont, avant nous, porté le poids du jour pour que nous soyons respectés à notre tour malgré nos fautes.*

*Le gouvernement impérial cherche, comme son glorieux fondateur, la réconciliation des partis et sa plus belle victoire serait de réunir tous ceux qui nous ont légué nos révolutions, pour qu'il n'en restât qu'un seul, celui de la France ».*

Des propos que Guizot n'aurait certainement pas désavoués.

Je n'insiste pas plus sur les aspects institutionnels, qui ne sont pas au cœur de mon propos, et je reviens aux considérations politiques et idéologiques, et, en pratique, à l'évocation de deux acteurs majeurs de l'époque : Guizot – le politique (mais aussi historien) - et Michelet – l'historien (qui se refuse à passer du côté de la politique).

**François Guizot** (1787-1874) – Il évolue dans les cabinets ministériels et les allées du pouvoir de 1815 à 1830 avant d'entamer en 1830 une carrière ministérielle à laquelle il sera mis fin par la révolution de 1848.

Il est l'auteur d'une œuvre historique importante où l'on peut distinguer :

- ***Histoire générale de la civilisation en Europe***, 1828 (c'est dans cet ouvrage qu'il introduit le concept de lutte des classes)
- ***Histoire de la civilisation en France***, 1830, 4 vol.
- ***Histoire de la révolution d'Angleterre depuis l'avènement de Charles Ier jusqu'à sa mort***, 1846

<sup>10</sup> Par d'exemple, le programme de la classe de philosophie de 1863 comporte la Guerre de Sécession ou l'expédition française au Mexique, événements qui sont en cours.

- ***Pourquoi la révolution d'Angleterre a-t-elle réussi ? Discours sur l'histoire de la révolution d'Angleterre***, 1850
- ***Shakespeare et son temps. Corneille et son temps***, 1852
- ***Histoire de la république d'Angleterre***, 1855, 2 vol.
- ***Histoire du protectorat de Cromwell et du rétablissement des Stuarts***, 1856, 2 vol.
- ***Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps***, 1858-1867, 8 vol.

Le rôle qu'il assigne à l'histoire est bien résumé par ce passage extrait d'un ouvrage de 1820 :

« La liberté est forte d'avoir vécu ; elle se fortifie par ses souvenirs ; et la société, pour croire à elle-même, a besoin de ne pas être née d'hier. Ce que M. Thierry juge utile à la liberté, l'est également à toutes les institutions, à tous les éléments de l'ordre social ; il leur est bon de ne pas se voir naître ; ou plutôt c'est seulement quand elles ont duré, quand le temps leur a appartenu, que les institutions sont ce qu'il faut qu'elles soient ».

Il est sur la même idée quand il s'adresse à ses étudiants, en 1828, à l'ouverture de son cours en Sorbonne :

« On sent la nécessité de lier le sentiment aux habitudes, les institutions aux souvenirs, de renouer enfin la chaîne des temps<sup>11</sup> qui ne se laisse jamais rompre tout à fait quels que soient les coups qu'on lui porte ».

À la fin de sa vie, dans ses ***Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps***, il précise encore la fonction politique de l'histoire :

---

<sup>11</sup> L'expression est employée dans le préambule de la Charte constitutionnelle de 1814 (cf. infra).

*« Je suis de ceux que l'élan de 1789 a élevés et qui ne consentiront point à descendre. Mais si je ne tiens à l'ancien régime par aucun intérêt, je n'ai jamais ressenti contre l'ancienne France aucune amertume [...] Parce qu'elle est pleine d'éléments nouveaux, la société française n'est pas nouvelle ; elle ne peut pas plus renier ce qu'elle a été jadis que renoncer à ce qu'elle est aujourd'hui ; elle établirait dans son sein le trouble et l'abaissement continus si elle demeurerait hostile à sa propre histoire. L'histoire c'est la nation, c'est la patrie à travers les siècles ».*

La France est un bloc ; il faut tout prendre. C'est bien en quoi, comme je l'ai déjà indiqué, la monarchie de Juillet se distingue de la restauration.

Garcia et Leduc le relèvent bien :

*« Dans le préambule de la Charte constitutionnelle de 1814, Louis XVIII entendait, lui aussi, assumer un héritage, mais de manière sélective », quand il y disait : « en cherchant ainsi à renouer la chaîne des temps, que de funestes écarts avaient interrompue, nous avons effacé de notre souvenir, comme nous voudrions qu'on pût les effacer de l'histoire, tous les maux qui ont affligé la patrie durant notre absence » ».*

Ainsi adossée à l'entièreté de l'histoire longue de la France, la bourgeoisie sera, pour Guizot, assurée d'elle-même, de son identité, et en mesure de diriger le pays avec un sentiment de légitimité. On comprend que la cible de Guizot ce soit les classes moyennes, et nullement les classes populaires. On comprend aussi, du même coup, son hésitation à introduire l'histoire à l'école primaire, puisqu'il la prévoit, mais n'en fait

qu'une éventualité, une discipline soumise aux aléas des temps et des lieux.

Notons que toutes ces années 1830-1860 que nous venons de survoler *avec des bottes de sept lieues* sont aussi celles où Michelet, -qui va devenir en 1833 professeur suppléant de Guizot à la faculté des lettres de Paris avant que d'être nommé à la Sorbonne en 1838, -donne tout à la fois :

- *Introduction à l'histoire universelle*, 1831
- *Histoire romaine : république*, 1831
- *Précis de l'histoire de France jusqu'à la révolution*, 1833
- Les 17 tomes de son *Histoire de France*, 1833-1875 (15 de son vivant [1833-1867] et deux posthumes [1875])
  - *Œuvres choisies de Vico*, 1835
  - *Mémoires de Luther écrits par lui-même*, 1835
  - *Origine du droit français*, 1837
  - *Le Peuple*, 1846
  - *Les femmes de la Révolution*, 1854
  - *Bible de l'Humanité*, 1864
  - Etc, etc., etc.

On peut parier que Guizot a été un lecteur assidu des ouvrages de son protégé, et il est permis de voir dans les propos de lui que nous venons de citer des échos de la notion de *roman national* qui parcourt l'œuvre de Michelet.

**Jules Michelet** (1798-1874) – Guizot est son aîné de onze ans. Pour Michelet comme pour Guizot, l'année 1830 est un tournant. Non seulement Michelet voit ses amis accéder au pouvoir, mais son projet d'historien se précise : il va se consacrer à l'histoire de France. Bientôt, il va être nommé directeur de la section historique des Archives nationales. En 1833, Guizot le choisit pour le suppléer à la Faculté des lettres de Paris. C'est pendant ces années que la production de Michelet prend son envol. J'en ai donné une petite idée il y a quelques instants.

Michelet et la France, c'est une relation spéciale, très spéciale.

{ Son œuvre, dit Suzanne Citron, « *domine et traverse le siècle par son ampleur et sa passion dans la volonté de résurrection du passé* ».

Né en 1798 dans le Paris populaire, Michelet recueille les récits de son père ainsi que des témoins et acteurs de la Révolution. Cette dernière le happe d'emblée. Il(elle) ne la(le) quittera jamais.

Le deuxième tiers du siècle est dominé par l'*Histoire de France* de Michelet, à laquelle il faut ajouter, en 1847, les deux tomes de l'*Histoire de la Révolution française*. Il devient une référence incontournable.

Suzanne Citron cite les propos de Michelet relatifs à cet immense labeur :

{ « *Cette œuvre laborieuse d'environ quarante ans fut conçue d'un moment, de l'éclair de Juillet [1830]. Dans ces jours mémorables, une grande lueur se fit, et j'aperçus la France. Elle avait des annales et non pas une histoire* ».

Et Michelet ajoute :

{ « *Nul ne l'avait encore embrassée du regard dans l'unité vivante des éléments naturels et géographiques qui l'ont constituée. Le premier, je la vis comme une âme et comme une personne* ».

L'auteur s'est identifié à son sujet :

{ Par exemple, Michelet dit dans *Le Peuple*, en 1846 : « *Il y a bien longtemps que je suis la France, vivant jour par jour avec elle depuis deux milliers d'années* ».

Redonnons encore la parole à Suzanne Citron :

« *Cette identification démiurgique eut une force irrésistible. La langue magnifique, la ferveur du visionnaire fixèrent l'image romantique d'une France millénaire révélée à elle-même par la Révolution* ».

Cette révolution, Michelet la conçoit comme un bloc. Il faut tout prendre. Elle est le soubassement du culte de la patrie ; le soubassement du culte de la liberté, de l'égalité, de la fraternité.

L'œuvre de Michelet se caractérise donc aussi par son œcuménisme : prendre toute l'histoire de France, prendre toute la Révolution. Comme Guizot et Duruy, Michelet tient un discours rassembleur. Nous retrouverons cette posture pendant la III<sup>e</sup> république.

Michelet veut faire – et fait – « *l'histoire de bas en haut* ». Par cette formule, il faut comprendre qu'il part du peuple, des "races" qui le constituent, de son enracinement territorial, de son action transformatrice. En procédant ainsi, Michelet donne à la France, au peuple de France, l'épopée qui lui manquait. Il reviendra sur cette idée dans *Le Peuple*, en 1846. Ce Peuple que Michelet porte au pinacle, a désormais à son actif un formidable exploit : la Révolution de 1789, -et dès 1847 il entreprend d'en faire l'histoire. Ce ne sera pas sans influence sur l'évolution de Michelet : progressivement, l'exaltation historique romantique de Michelet va se faire religieuse ; il va imaginer la France fondant, sous le nom de République, une nouvelle Église. Il croyait percevoir cette attente mystique dans la jeunesse qui se pressait depuis 1838 à ses cours au Collège de France. Michelet, qui va ainsi se faire « *l'apôtre de la République* », et qui fut transporté de joie lors des journées de février 1848, n'en fut que plus cruellement déçu lorsqu'il vit les soldats de Cavaignac tirer en juin sur les ouvriers du faubourg Saint-Antoine. Quelle était cette France qui avait tiré sur le peuple ? Michelet aura une autre

occasion de se poser cette question, en 1871. En 1852, ayant refusé de prêter serment à l'empereur, il perd son emploi aux Archives et sa chaire au Collège de France. Il va donc retourner à ses chères études, terminer son histoire de la Révolution et son histoire de France, mais sans jamais renoncer à son côté "prédication républicaine". Une œuvre protéiforme gisait encore en lui, que je ne peux évoquer ici.

Voilà pour l'évocation de ces deux grandes figures.

Quel bilan tirer de cette deuxième période dominée, finalement, par Guizot, Duruy et Michelet ? Elle s'achève avec la Guerre franco-allemande, la défaite et la Commune de 1871. Alors que cette dernière bat encore son plein, Jules Simon, ministre de l'Instruction publique, s'interroge sur l'enseignement de l'histoire et diligente une mission d'inspection générale.

Les conclusions des rapporteurs sont absolument catastrophiques pour le primaire :

« [...] la majeure partie des élèves des écoles primaires de France, disent-ils, n'apprennent encore ni histoire ni géographie ».

Mais, elles le sont à peine moins pour le secondaire :

ils soulignent que la faiblesse de l'enseignement est générale, « au-dessous du médiocre et les résultats trop souvent voisins du néant »,

Les inspecteurs généraux indiquent aussi que la géographie est dans une situation pire que l'histoire. Enfin, ils signalent que les choses sont pires dans le privé que dans le public.

Bref, la tonalité du bilan de la première période se retrouve pour la deuxième : "en progrès, mais peut et doit mieux faire", en quelque sorte. La nécessité d'un apprentissage de l'histoire à tous les niveaux est reconnue, et celui-ci doit être un point d'appui pour la compréhension du

monde contemporain et l'action citoyenne. À cet égard, l'action conduite depuis 1830 allait dans le bon sens. Mais on se rend compte avec le recul, -et la défaite aidant, -que l'on n'a fait, en fin de compte, que poser des fondations. L'essentiel reste à faire.

### 3. III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> Républiques

Avec la III<sup>e</sup> République, le monde de l'enseignement connaît des bouleversements, c'est quelque chose de bien connu :

{ Pour ce qui est de l'histoire, Garcia et Leduc indiquent qu'elle  
 « *s'institutionnalise pleinement dans la recherche  
 comme dans l'enseignement* ».

L'histoire est maintenant présente à tous les niveaux de la scolarité élémentaire, avec des programmes précisément définis. L'histoire, la géographie et l'instruction civique constituent maintenant un "trio" (qui dure encore).

Son esprit est ainsi défini par Jules Ferry dans sa célèbre **Lettre aux instituteurs** du 27 novembre 1883 :

{ « *Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon parlez hardiment* ».

A cette époque, évidemment, les manuels d'instruction civique fleurissent. Lavisse en a "commis" un dès 1880 (sous le pseudonyme de

Pierre Laloï). Paul Bert, Jules Simon, Gabriel Compayré en ont publié d'autres.

Pour la première fois, tous les petits français étudient « *tant bien que mal*<sup>12</sup> » l'histoire.

Dans le secondaire, le mouvement est au progrès aussi. A ce niveau, se pose bien sûr la question de savoir s'il faut que les programmes couvrent les événements très récents. La tendance est plutôt de répondre par l'affirmative. Les programmes d'histoire du secondaire de 1890 vont jusqu'en 1889, et Lavissee justifie ainsi les choses :

« *Tout cela, c'est sans doute de la politique ; mais le moyen n'a pas encore été trouvé de distinguer entre l'histoire et la politique. Puis nous ne pouvons faire que l'élève de Philosophie ne soit pas électeur trois ans ou plus souvent deux ans, voire un an après s'être levé des bancs du collège* ».

Duruy avait déjà employé ce même argument en 1863.

Une des grandes novations de la III<sup>e</sup> République c'est l'efflorescence des réflexions pédagogiques, qui ne va pas manquer, évidemment, de toucher l'histoire. Ici, il faut absolument citer le nom de Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, qui publie le ***Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire***. Les quatre tomes de la 1<sup>ère</sup> édition paraissent de 1882 à 1887. Une seconde édition paraîtra en 1911 sous le titre ***Nouveau dictionnaire de pédagogie***<sup>13</sup>. Par ailleurs, une chaire de "sciences de l'éducation" est créée à la Sorbonne en 1883, que vont détenir successivement Marion, Buisson et Durkheim<sup>14</sup>. Le Musée pédagogique – ancêtre du réseau CNDP/Canopé – publie la *Revue pédagogique*. Je me limite à ces quelques indications.

<sup>12</sup> Garcia et Leduc.

<sup>13</sup> Sur F. Buisson, je renvoie à ma conférence du 5 novembre 2015 : <https://amisdelaliberte.fr/index.php/11-amisdelaliberte/rencontre-de-la-pensee-critique/28-2015-11-05-daniel-amedro-et-arno-munster-ferdinand-buisson-et-jean-jaures-deux-figures-de-la-laicite>

<sup>14</sup> J'ai réalisé un abrégé du cours de Durkheim, que j'ai publié sur mon blog Facebook "ÉDUCATION POPULAIRE" le 25 mars 2022.

Le discours rassembleur de Guizot et Duruy, adossé à l'œuvre de Michelet, s'amplifie encore. Un homme va l'incarner, c'est Ernest Lavisse, qui n'est pas un politique, certes, puisque c'est un historien, mais que l'on peut quand même agréger au politique eu égard à la multiplicité des lieux de pouvoir où on le trouve, d'une part, et, d'autre part, au contenu très politique de son discours. Après un "moment Guizot" et un "moment Duruy", on peut donc parler d'un "moment Lavisse".

**Ernest Lavisse** (1842-1922) – Ce proche de Victor Duruy est à l'aise dans les allées du pouvoir pendant le Second Empire. Il va être traumatisé par la victoire allemande en 1870, et pour en comprendre les raisons il part plusieurs années en Allemagne. Il ne se ralliera au régime républicain qu'en 1878<sup>15</sup>, et en deviendra un personnage-phare<sup>16</sup>. Par ailleurs, ses manuels d'histoire, édités à des millions d'exemplaires, vont lui valoir le surnom, attribué par Pierre Nora, d'« *instituteur national*<sup>17</sup> ».

Pour Lavisse, l'histoire est une réflexion sur le temps. Elle permet de faire comprendre aux élèves qu'en dépit des difficultés de toutes sortes le pays fait des progrès dans le sens de la liberté et de l'égalité.

Par exemple, il écrit ceci dans l'article "Histoire" du *Dictionnaire de pédagogie* de 1911 : « *Il y a donc une œuvre française, continue et collective : chaque génération y a sa part et, dans cette génération, tout individu a la sienne* ».

Trente ans plus tôt, en Sorbonne, il avait déjà eu cette réflexion dont on nous permettra de faire, après coup, une conséquence de celle de 1911 :

<sup>15</sup> Jusqu'à cette date, il entretient avec le prince en exil une correspondance très personnelle de laquelle il ressort qu'il nourrit l'espoir d'une restauration bonapartiste.

<sup>16</sup> Maître de conférences à l'ENS en 1876, professeur à la Sorbonne en 1888, élu à l'Académie française en 1893, directeur de la *Revue de Paris* en 1894 (et jusqu'à sa mort), assesseur du doyen de la Sorbonne de 1900 à 1904, directeur de l'École normale supérieure en 1904, incontournable chez Hachette et chez Belin, président du comité d'études chargé par Briand en 1917 de travailler à l'élaboration des buts de guerre de la France, introduit au Quai d'Orsay, dans les salons parisiens... (liste non exhaustive).

<sup>17</sup> C'est Pierre Nora qui signe dans *Les lieux de mémoire* l'étude consacrée à Lavisse (p. 239-275), et il intitule celle-ci « *Lavisse, instituteur national* ».

« [...] les choses d'autrefois ont leur raison d'être, [...] il y a des légitimités successives dans la vie d'un peuple et [...] on peut aimer toute la France sans manquer à ses obligations envers la République ».

Par ailleurs, l'histoire, qui doit contribuer à la formation d'un citoyen engagé dans l'action, doit aussi, de ce fait, procurer une compréhension du monde contemporain. L'histoire fournit une galerie d'actions vertueuses et d'hommes de bien que les maîtres pourront valoriser tout à loisir. Un auteur de manuel parle d'« *instruction civique en action* ». Le maître ne doit donc pas reculer devant le commentaire moral, -se faire moraliste même.

Évidemment, la question se pose : quel est donc le critère final du jugement porté sur les actions concernées ? Eh bien, c'est le service de la patrie. Chez Lavis, la patrie est une passion ; et même plus qu'une passion : une religion. Sur ce sujet, la République revendique son monopole : c'est à elle – et à elle seule – de faire aimer la patrie. Elle a également la prétention, ce faisant, de grandir le pays, de fédérer ses forces.

Voici ce qu'il dit là-dessus lors d'un discours de rentrée en Sorbonne, en 1883 : « *L'on ajoute à l'énergie nationale quand on donne à un peuple la conscience de sa valeur et l'orgueil de son histoire, quand les hommes éclairés ont une notion nette du génie du pays et du rôle qu'il a joué dans le monde, et qu'un sentiment de piété descend des régions élevées de la recherche historique jusque dans les couches profondes du peuple* ».

Jean-Pierre Rioux expliquait, en 2002, dans un article de « *Vingtième siècle. Revue d'histoire* »<sup>18</sup>, que cette approche française de l'histoire n'avait rien d'exceptionnel :

<sup>18</sup> Jean-Pierre Rioux, Inspecteur général de l'Éducation nationale, est rédacteur en chef de cette revue au moment où il publie cet article.

« [...] elle n'est qu'une variante d'un vaste mouvement discursif européen d'emprise sur les esprits et les cœurs par l'histoire, d'affirmation commune de l'histoire comme institutrice des nations ».

Et Rioux ajoute : « À chacun son histoire, certes. Mais si les paroles sont diverses, la musique est commune ».

Cette musique commune est faite de conflits, de guerres, de sang versé, que l'on raconte inlassablement aux jeunes "têtes (plus ou moins) blondes" en long, en large et en travers ; elle est faite aussi d'"intrus", de sacrés intrus, dont on ne sait trop que faire : des transnationaux, des migrants, des immigrants, des minoritaires, des exclus, des colonisés, des ex-colonisés, à propos desquels la patrie affiche haut et fort sa volonté de transcender leurs différences.

Si on veut vraiment distinguer dans cette "musique commune" une touche française particulière, ce serait, dit Rioux,

sa capacité à « *acclimater à la fois la République et la Séparation [des Églises et de l'Etat] [...] ».*

Et Rioux ajoute : « *Le récit français des origines, laïque et obligatoire, unitaire et fraternel, a donc été posé en impératif catégorique tout à fait kantien par la Troisième République ».*

Cette situation, il faut bien le dire, a valu aux enseignants, avant même la Grande Guerre, des "grands écarts" héroïques, puisqu'ils ont enseigné les programmes officiels avec leur doctrine officielle tout en tenant compte de « *la poussée du pacifisme et de l'internationalisme ».* Rioux semble leur tirer son chapeau quand il dit :

*« Nombre d'entre eux avaient même réussi le tour de force de n'être ni des nationalistes honteux ni des pacifistes tièdes en classe d'histoire, en puisant dans la pratique des enseignements les secrets d'un métabolisme inédit ».*

Rioux qui exprime une autre note d'optimisme, quand il constate à quel point ce "récit des origines" a su s'adapter – y compris dans les textes officiels – aux évolutions de l'après 2<sup>e</sup> Guerre Mondiale : les immenses bouleversements économique-socio-culturels, le repli "gaullien" sur l'hexagone ET la construction européenne ET la globalisation/mondialisation.

*« Cette plasticité du récit et sa capacité à épouser les sinuosités du temps, au bout du compte séculaires, sont tout à fait encourageants ».*

Ce parcours au long cours somme toute fluide, nous le devons – et je vais conclure sur cette idée – à l'intelligence des situations des enseignants de terrain, qui ont su distribuer un enseignement hexagonal mais pas trop, internationaliste sans excès ; qui ont su faire une lecture active ou, disons-le même, intelligente des programmes ; qui ont su s'affranchir autant que nécessaire des "manuels parisiens" ; se ressaisir du passé à la lumière du présent. Bref, des enseignants qui ont su naviguer entre des écueils paradoxaux et/ou contradictoires sans s'échouer, parce qu'ils avaient compris (intuitivement ? Peut-être... Et alors ?), compris que l'histoire n'est pas d'abord polarisée par le passé, mais par le présent, dans lequel elle doit aider à vivre, à penser, à agir.