

Quelle place pour le « roman national » dans l'enseignement de l'histoire de France ?

Saadi ALLIOUA, Professeur au Lycée Antoine Watteau de Valenciennes

INTRODUCTION : L'expression « *roman national* » est une expression popularisée par Pierre Nora en conclusion de ses *Lieux de mémoire*. L'historien l'a empruntée à un sociologue, Paul Yonnet, mort en 2011 et auteur en 1992 du *Voyage au centre du malaise français, l'antiracisme et le roman national*. Jusque-là, Yonnet était essentiellement connu pour ses recherches sur les « faits sociaux contemporains » : famille, mode, sport. Dans cet ouvrage, il soutient la thèse d'un effondrement du récit national par l'émergence, dans les années 1980, de l'antiracisme adossé aux « *droits de l'homme* ». Il y évoque une diabolisation du roman national par les élites françaises, en lien avec une France alors dominée par la gauche au pouvoir et marquée par le renoncement à la grandeur, au sens et à la remise en cause de l'ordre dominant. Il décrit l'antiracisme comme « *une utopie de substitution* » et parle d'une « *utopie panethnique* » ayant succédé à l'utopie marxiste. La xénophilie dominante confine à la haine de soi et écarte l'idée d'une assimilation républicaine.

La formulation du titre de cette intervention nous amène à un double questionnement. D'un côté, il s'agit d'un raisonnement sur le temps long, sur la longue durée, autour de la place que le « roman national » a occupée et occupe encore éventuellement aujourd'hui au sein de l'enseignement de l'histoire de France. D'un autre côté, il convient d'aborder le « roman national » comme matériau à la disposition de l'historien et de l'enseignant afin d'étudier un certain nombre de phénomènes : la construction de la III^{ème} République / la colonisation / le patriotisme français dans le contexte de la rivalité franco-allemande / la place de l'école dans la construction de ce patriotisme et de la République, donc de ce qui relève du « patriotisme scolaire ». Cela met à notre disposition un certain nombre de sources pertinentes, susceptibles de renouveler notre approche historique.

Quant à cette approche historique, elle se veut multiple, notre réflexion constituant à la fois une réflexion en matière d'histoire de l'éducation en France à partir de la III^{ème} République, d'histoire culturelle, plus précisément d'histoire des représentations, surtout à propos d'un récit historique pouvant être fortement orienté. A ce titre, les réflexions menées par Anne-Marie THIESSE dans *La création des identités nationales* (1999) et Dominique Schnapper dans *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation* (1994) sont particulièrement éclairantes. La seconde estime ainsi que « *l'École, qu'elle soit directement organisée par l'État ou contrôlée par lui, est l'institution de la nation par excellence* ».

Enfin, il s'agit évidemment d'un thème à l'actualité incontestable, pouvant être liée à un certain nombre de polémiques et de débats : ministère de l'immigration et de l'identité nationale / réformes des programmes d'Histoire-Géographie, dont celle du collège / Importance du vivre-ensemble dans une société plus ou moins fragmentée / primaires au sein du parti Les républicains, Nicolas Sarkozy estimant que tout Français doit se sentir descendant de « Gaulois » / Contexte d'une société gagnée par une certaine nostalgie, comme l'indique l'actualité de l'édition.

Notre étude se fera donc en deux temps : le premier temps constituera une analyse dans un registre historiographique, afin de saisir les origines et les caractéristiques du roman national, ainsi que son évolution, tandis que le deuxième aura une portée pédagogique, afin de voir quelle place le « roman national » pourrait avoir au sein de nos classes.

I) LE « ROMAN NATIONAL », MYTHE REPUBLICAIN ET PATRIOTIQUE :

1) « La connaissance de l'Histoire éclaire l'amour de la patrie » (Ernest LAVISSE)

Tout d'abord, il convient de revenir en détails sur l'expression « *roman national* ». Le roman se définit comme une œuvre littéraire, un récit en prose généralement assez long, dont l'intérêt est dans la narration d'aventures, l'étude de mœurs et de caractères, l'analyse de sentiments ou de passions, la représentation objective ou subjective du réel. Avec le roman, on est donc dans ce qui relève de la mise en scène, de la mise en intrigue. Le lien avec l'histoire peut ainsi dans un premier temps sembler étonnant, les exigences de l'historien pouvant se situer en opposition avec celles relevant du roman. D'ailleurs, Jules Michelet voyait dans le roman un genre clairement antithétique à l'histoire. Cependant, il ne faut pas oublier que Michelet s'est initié à l'histoire à travers la littérature (Chateaubriand, Walter Scott, Voltaire, Byron).

A partir de là, le « roman national » correspond à un récit patriotique, centralisateur, édifié par les historiens du XIX^{ème} siècle tout à la louange de la construction de la nation. Comme le montre l'historienne Annie Bruyer, ce récit remonte en réalité au 2nd Empire, avec la mise en place de l'enseignement obligatoire de l'histoire de France à l'école primaire (1867). Il s'agit de l'article 16 de la Loi Duruy, connue surtout pour la mise en place d'écoles de filles dans les communes de plus de 500 habitants. Pour autant, son affirmation est évidemment à relier à la III^{ème} République. Ce récit national met en avant la grandeur du pays, ses hauts faits et édulcore souvent les pages plus délicates. Il naturalise le « patriotisme », depuis les temps anciens. Dans sa version mystique, la France existerait de toute éternité et les souverains qui se sont succédé n'auraient fait qu'accomplir une destinée quasi naturelle. Le roman national vise à superposer aux identités régionales une identité nationale reposant sur « un imaginaire historique » commun. D'où l'idée d'une légende, d'une mythologie nationale. L'histoire de France apparaît à la fois comme une science et une liturgie.

2) Les figures tutélaires de Lavissee et de Michelet :

a) Ernest LAVISSE, (1842-1922), « l'instituteur national » (Pierre NORA) :

La construction et l'affirmation du « roman national » reposent fortement sur deux figures que l'on pourrait décrire de tutélaires : Ernest Lavissee et Jules Michelet. Né au Nouvion-en-Thiérache en 1842, Ernest Lavissee se spécialise sur l'histoire de la Prusse, étudiant ses origines, son système politique et ses grandes figures, en particulier Frédéric le Grand. Il est d'abord une figure associée au 2nd Empire : nommé précepteur du prince impérial Louis-Napoléon sur recommandation du ministre de l'instruction publique Victor Duruy, il est donc d'abord de tendance bonapartiste. Historien répandant la méthode positiviste, il apparaît, dans un deuxième temps, comme l'historien officiel de la III^{ème} République. La méthode scientifique doit s'appliquer à la société au nom du progrès. Le but essentiel est d'introduire une plus grande rationalité dans le travail de l'historien, avec le passage d'une histoire rhétorique à une histoire scientifique. De là, de nouvelles exigences d'objectivité et de neutralité.

Lavissee acquiert une solide réputation grâce à plusieurs ouvrages importants. En 1887, il participe au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Il est l'auteur de l'article intitulé « HISTOIRE », dans lequel il insiste sur la dimension civique et patriotique de l'enseignement de la discipline, avec cette imprécation à l'adresse des « Hussards noirs » : « *si l'écolier ne devient pas un*

citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps. »

Ensuite, il dirige une monumentale *Histoire de France*, composée de 27 volumes publiés en deux temps : l'Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution entre 1901 et 1911, puis l'Histoire de France contemporaine depuis la Révolution jusqu'à la paix de 1919 de 1920 à 1923. Il s'agit d'un travail centré sur l'histoire de la nation plus qu'une histoire de l'Etat, dont l'objectif est de réconcilier les Français au-delà de la Révolution.

Evidemment, Lavisser est surtout connu pour les manuels scolaires qu'il a réalisés à l'attention des élèves de l'enseignement primaire. Il y en a eu six générations, publiées entre 1884 et 1939 (dont même après sa mort). Ils ont fait l'objet d'une étude poussée de la part d'Olivier Loubes, historien des représentations et de l'imaginaire politique, auteur d'une thèse en 1999 sur *L'école et la patrie en France dans le premier vingtième siècle*. Il constate une évolution dans l'édification de ces manuels scolaires, avec deux âges bien différents, dépendant fortement du contexte historique :

- **Le 1^{er} âge de 1884 à 1914** : Il décrit cette période comme un « *conte à rebours patriotique* » dont le but est de « *parler au cœur* » afin d' « *inculquer le culte de la patrie* ». La volonté de venger les pères vaincus est forte. Dans la première édition, l'idée de vengeance est très présente, les fils devant réparer « *les désastres de leurs pères* ». Dans la deuxième édition publiée en 1895, s'impose l'idée d'un « *patriotisme défensiste* » : l'écolier n'est plus explicitement un vengeur des désastres de ses pères. Il est désormais invité à embrasser un idéal de héros justicier. Avec la troisième édition de 1913, le patriotisme résolu est mêlé à la dénonciation de la violence guerrière. On sent l'influence des congrès d'instituteurs, au cours desquels s'expriment des attaques contre le « *nationalisme fauteur de guerres* ».
- **Le 2^{ème} âge de 1919 à 1939** : L'édition de 1919 est la dernière contribution réelle de Lavisser de son vivant. La 1^{ère} Guerre mondiale a vu « *la France prendre sa juste revanche* ». Il évoque une humanité qui, grâce à la France, « *assurera sa liberté et sa dignité* ». Cette édition ne comporte qu'un seul nouveau chapitre. Mais ce qui est le plus repris, en particulier dans les dictées de primaire, c'est une leçon prononcée par Lavisser à la Sorbonne le 30 janvier 1920 et intitulée : « *Il faut tuer la guerre !* » Olivier Loubes estime qu'un transfert de sacralité a été opéré, de la Patrie à la Paix. L'édition de 1922 n'est plus centrée sur la République, mais sur la Société des Nations. Elle est publiée dans un contexte d'espoir, avec le développement d'un esprit pacifiste, souvent qualifié d' « *esprit de Locarno* ». Cette évolution est confirmée dans le Petit Lavisser de 1930, avec des modifications apportées dans un certain nombre de gravures d'en-tête : à titre d'exemple, au niveau de l'image inaugurale « *Au temps des Gaulois* », les enfants gaulois ne « *se battent plus comme des petits sauvages* », mais « *jouent à la cueillette du gui* ».

b) Jules MICHELET (1798-1874) :

L'autre grande figure du « roman national » français est Jules Michelet, qui fait l'objet encore aujourd'hui d'une véritable nostalgie. Michelet est l'un des pères de l'histoire de France, dont la pensée traverse les siècles. Il fut célébré par la III^{ème} République à l'occasion du centenaire de sa naissance en 1898. Son succès ne se dément pas de nos jours, avec une réédition de son œuvre. En 2008, son *Histoire de France* a été rééditée dans son intégralité en format de poche.

L'œuvre de Michelet est une œuvre vaste et polyvalente, qui prend la forme d'un combat politique, en particulier sous le 2nd Empire, auquel il refuse de prêter serment. Il s'intéresse à la fois à l'histoire grecque et à l'histoire romaine, au Moyen-Age et aux Temps modernes, à la Révolution française et au XIX^{ème} siècle. Sa pensée est anticléricale dans *Le prêtre* (1845). Il dénonce la manière dont le religieux s'insinue dans la famille, aliène la femme, brise l'harmonie du foyer, dissocie la nation. Elle est aussi centrée sur le peuple, au détriment des grands hommes, dans son *Histoire de la Révolution française* (1847). Elle est véritablement consacrée par l'installation de la République, avec en particulier en 1872 : une *Histoire du XIX^{ème} siècle*, suite de son *Histoire de la Révolution*.

Par ailleurs, avec Michelet, la construction de la nation est sans cesse remise en cause. Elle est donc parcourue de ruptures. Michelet excelle dans les moments où l'histoire ralentit et se cristallise en scène flamboyante autour de drames individuels, ce qui laisse évidemment la place à la subjectivité. En effet, ses descriptions laissent la place à ses opinions et ses obsessions, au mépris de l'exactitude. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une histoire sans document ni preuve. L'utilisation des archives modifie notablement son écriture à partir du Tome III de l'Histoire de France en 1837. Pour autant, les derniers tomes de l'Histoire de France s'appuient sur une documentation moins riche. Il utilise beaucoup les Mémoires des contemporains. L'histoire des siècles monarchiques prend parfois l'allure de la « petite histoire » et semblerait se rapprocher du roman.

Après sa mort, Jules Michelet fait l'objet d'une réappropriation de la part de la III^{ème} République. En 1898, de grandes commémorations sont organisées pour le centenaire de sa naissance. La figure célébrée est alors proche de celle créée par son épouse Athénaïs Mialaret. Le paysage urbain parisien comporte également des traces de l'œuvre de Michelet : sa tombe au cimetière du Père Lachaise, sa statue à l'Hôtel de ville de Paris, ou encore la maison où il a grandi, rue de Tracy à Paris.

3) Les instruments du « roman national » :

Avec Ernest Lavisse et Jules Michelet, il est possible de distinguer un certain nombre d'ingrédients ayant permis la fabrication du « roman national ». Il y a d'abord la fabrication de « héros », c'est-à-dire de grandes figures ayant fait l'histoire de France, quelles que soient leurs origines, le régime politique ou le combat mené. Leur point commun réside dans leur combat pour la patrie et pour la France. C'est donc une histoire incarnée, reposant souvent sur de grands hommes. Le récit est spectaculaire, le but étant de susciter l'adhésion. Au-delà des qualités politiques clairement secondaires, ce qui importe, c'est la bravoure au combat, au sein d'une histoire faite de batailles et de faits d'armes. C'est le cas par exemple avec la figure de Jeanne d'Arc, que Patrick Boucheron décrit de véritable « fille du peuple ». Michelet en fait une incarnation du peuple et une sainte laïque, inventant par là une « icône républicaine ». Chez Lavisse, dans l'édition de 1913, elle est l'actrice principale et même quasiment exclusive de la guerre de Cent ans. Le personnage de Charles VII est relégué en arrière-plan. Le succès final de la guerre lui est clairement attribué : « *Jeanne avait sauvé la France ; car les Anglais, quelques années après sa mort, furent chassés de notre pays. Tous les Français doivent aimer de tout leur cœur l'admirable Jeanne, qui mourut pour son roi, pour la France, pour nous.* » A travers Jeanne, la volonté est aussi de construire un lien entre l'histoire lointaine et le présent et donc d'établir une continuité.

Ensuite, la chronologie a une importance toute particulière. Le fameux 1515, Marignan est évidemment dans toutes les têtes. Avec cette date, c'est une victoire française qui est célébrée, mais c'est aussi un épisode à l'issue duquel, selon Lavisse, le « *plus grand roi du monde* » est fait chevalier

par le brave Bayard « *sans peur et sans reproche* ». Pour autant, la chronologie n'est pas forcément abondante. Le récit n'est pas toujours précis, avec des indications telles que « à l'époque », « quelque temps après », « alors ». C'est un récit rythmé et animé, délesté d'une chronologie pesante. Cela n'en rend que plus importants les repères utilisés : 1214, 1515, 1572, 1610... De plus, les règnes et les périodes politiques constituent aussi le cadre chronologique.

Parmi les autres instruments du « roman national », on peut aussi distinguer l'importance de l'histoire-bataille. C'est sur le champ de bataille que la grandeur du personnage apparaît : dans le Petit Lavis de 1913, Philippe-Auguste est plein de courage, tout en étant sauvé par ses hommes alors qu'il était à terre et donc vulnérable. L'iconographie occupe également une place de choix, en particulier chez Ernest Lavis. On y trouve des sortes de petites vignettes destinées à rendre concrète l'histoire racontée et donc le récit national. Ces vignettes peuvent reprendre des œuvres d'art connues. A titre d'exemple, la vignette portant sur la reddition de Vercingétorix reprend le tableau de 1899 de Lionel Royer, peintre qui participa à la guerre franco-prussienne en 1870. Evidemment, le choix de Vercingétorix n'est pas anodin. Il s'agit d'exalter une France éternelle, à la grandeur constante, même dans la défaite. Il s'agit aussi de célébrer un peuple (qui devient ensuite nation), ici les Gaulois, en accord avec les œuvres d'Amédée Thierry (*Histoire des Gaulois*, 1828) et d'Henri Martin (*Histoire de France*, commencée en 1833) qui marquent les débuts de la construction d'un véritable mythe gaulois, qui rencontre un grand succès populaire. Aussi lointain soit-il, cet exemple insiste sur la continuité caractérisant l'histoire de France : la France contemporaine n'est autre que l'héritière de la Gaule. Par ailleurs, avec ces vignettes, il n'y a, en aucun cas, une quelconque approche artistique. L'objectif est de montrer, d'illustrer, en aucun cas de décrire une technique ou un procédé artistique. Aucune autre source n'est utilisée, que ce soit des sources écrites ou tout autre document datant de l'époque traitée. Cela signifie que le récit est central et constitue la matière première de l'histoire enseignée.

Ce traitement de l'histoire de France et l'utilisation de ces ingrédients sert évidemment un projet politique, dans un contexte de construction et de consolidation de la République, que les « hussards noirs » (expression de l'écrivain Charles Péguy) doivent mettre en œuvre. Il y a donc une concordance évidente entre le savoir enseigné et le discours politique.

II) LE « ROMAN NATIONAL » ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AUJOURD'HUI :

1) Vers un retour du roman national ?

Aujourd'hui, la société française est marquée par un double mouvement contradictoire, fait à la fois d'une nostalgie et d'une critique du « roman national ».

La nostalgie relève de ce que l'on pourrait désigner comme un « patriotisme chauvin » marqué par une rétractation essentialiste. Cette tendance se caractérise par une volonté de dénoncer les évolutions récentes de l'histoire et de son enseignement en France. Ainsi, Vincent Badré, dans *L'histoire fabriquée ? Ce que l'on ne vous a pas dit à l'école* (2012), dénonce la construction des manuels scolaires et les nombreux « actes manqués » qui les caractérisent. Il déplore l'absence de figures de femmes dans les programmes de lycée, citant en exemple l'occultation de Jeanne d'Arc pour l'histoire médiévale. Sa critique porte aussi sur les manuels de l'enseignement secondaire, qu'il

décrit de pro-européens. Au-delà d'une critique sur le fond, l'on peut tout même reprocher à un tel constat le fait qu'il ne prend pas en compte la liberté pédagogique dont dispose l'enseignant.

La critique de Dimitri Casali est plus violente dans son ouvrage *L'histoire de France interdite. Pourquoi ne sommes-nous pas plus fiers de notre histoire ?* Il règle ses comptes avec l'Education nationale, qu'il décrit d' « *administration stalinienne* ». Pour lui, l'histoire n'a pas pour but de faire connaître ou aider à comprendre, mais de faire aimer. Il reprend de manière assez contestable le concept de « roman vrai » de Paul Veyne (***Comment on écrit l'histoire, 1971***) pour faire l'apologie du « roman national ». Son approche historique manque ainsi d'objectivité. Il bâtit une approche qu'il décrit d'équilibrée, dans la mesure où elle se doit de valoriser les grandes batailles ayant jalonné l'histoire du pays et associer à chaque défaite française la victoire qui la compense. Cet ancien enseignant jouit d'une petite notoriété éditoriale, puisqu'il a participé à la réédition du Petit Lavis en 2013, avec un prolongement de son écriture jusqu'à nos jours. L'édition choisie est la dernière, celle de 1940. Sous la plume de Casali, elle se termine par ces deux phrases : « *Il existe non seulement une fracture sociale, mais aussi une profonde fracture nationale au sein même de la population française. Nos hommes politiques désemparés devant les enjeux du présent et les perspectives de l'avenir sont incapables de réconcilier les Français entre eux.* » Dans la même veine, il convient aussi de mentionner les écrits de Laurent Wetzel, ancien inspecteur à la retraite, qui se fend d'une critique acerbe des programmes de l'Education nationale, qui, selon lui, interdiraient toute mention de l'islamisme ou de l'histoire de France dans le contexte de la guerre d'Algérie. Il est inutile de dire à quel point ce constat est plus que contestable. Au-delà de ce constat amer, M. Wetzel propose des solutions afin de réhabiliter l'enseignement de l'histoire de France, solutions qui portent fortement la marque de l'école de la fin du XIX^{ème} siècle : recours au « par cœur », retour à la chronologie (a-t-elle disparu ?), insistance sur les grands noms et les différents régimes politiques.

Cette veine nostalgique de l'histoire telle qu'on l'enseignait sous la III^{ème} République se retrouve chez les libraires, avec des écrits connaissant un succès éditorial immense, dépassant largement celui des historiens professionnels au traitement confidentiel. Il y a évidemment Max Gallo, auteur par exemple de *L'âme de la France* en 2007, ou encore Lorant Deutsch, que ce soit avec *Métronome* (qui a dépassé le million et demi d'exemplaires vendus en 2015) ou *Hexagone*. L'histoire vue par Lorant Deutsch est une histoire qui se veut militante, se présentant ouvertement comme royaliste. Ainsi, le comédien va jusqu'à estimer que l'histoire de France se serait achevée en 1793 avec l'exécution de Louis XVI...

A l'inverse, une autre tendance s'est développée, à partir des années 1960, dans la critique de ce que l'on nommera ensuite « le roman national ». Etudiée par l'historien Nicolas Offenstadt, elle est liée au contexte très riche des années 1960, marquées à la fois par la décolonisation qui voit la construction de contre-récits contestant la mission civilisatrice de la France ; Mai 1968 et un renouveau régionaliste à l'origine de relectures critiques de l'histoire nationale. A contre-courant de l'histoire encore très présente des rois, des batailles, des institutions, l'idée s'impose aussi qu'il manque une histoire des gens ordinaires, des dominés. C'est dans ce contexte que sont publiés les carnets de guerre d'un simple tonnelier : *Les Carnets de guerre de Louis Barthas, 1914-1918*, ainsi que *La mémoire d'Hélène* (1977), récit d'une résistante juive hongroise, Hélène Elek, qui rend hommage à son fils Thomas, membre des FTP-MOI fusillé le 21 février 1944 par les autorités allemandes.

Ensuite, au cours des années 1970, on constate une explosion des mémoires, qu'il s'agisse des mémoires de la 2^{nde} Guerre mondiale (Vichy, la Résistance, le Parti communiste) ou de celles de la colonisation, avec la volonté de faire la lumière sur des épisodes occultés, minimisés ou oubliés. Des contre-héros sont alors mis en avant : ceux des luttes coloniales comme Gandhi, ceux des résistances aux répressions (communards, résistants, mutins de 1917). Or, il s'agit de débats encore particulièrement actuels, les débats autour de la colonisation française suscitant des débats enflammés. Il suffit ainsi d'évoquer les débats nés de la loi du 23 février 2005 « *portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés* », en particulier de son article 4 : « *Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.* » Rapporteur UMP de la loi, Michel Diefenbacher souhaitait ainsi exalter « *la grande aventure conduite outre-mer par la France* », laquelle devait être « *enseignée à nos enfants de nos écoles* », pour en garder « *intact le souvenir de l'épopée de la plus grande France* ». De tels débats ont été repris par des personnalités politiques de premier plan, au premier rang desquelles on trouve Nicolas Sarkozy et son refus de toute « repentance ».

2) Les évolutions de l'enseignement de l'histoire :

A partir de là, il serait intéressant de voir si les programmes récents d'Histoire-Géographie comportent encore des traces de ce « roman national ». Auteur en 2014 d'un ouvrage remarqué sous le titre *Quelle histoire pour la France ?*, l'ancien inspecteur général de l'Éducation nationale Dominique Borne répond à cette question par l'affirmative. En effet, il estime que si « *l'école de la III^{ème} République donnait des modèles à imiter ; celle d'aujourd'hui s'arme des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pour dénoncer le sort fait aux victimes et écrire une morale de l'histoire qui ressemble parfois à un catéchisme et n'évite pas toujours l'anachronisme.* » Ensuite, il fait remarquer que l'« *idée qu'on doit accrocher l'histoire à de grandes figures héroïques demeure, y compris chez des responsables de l'Éducation nationale.* » A raison, puisque l'on pouvait lire par exemple dans la 2^{ème} partie de l'ancien programme d'histoire de 5^{ème} consacré à *L'Occident féodal (XI^{ème}-XV^{ème} siècle)* qu'il était recommandé de faire « *mention de quelques événements, récits ou personnages assez hauts en couleur pour frapper l'imagination et être mémorisables.* » Dans ces conditions, l'histoire telle qu'on l'enseigne aujourd'hui serait passée à un nouveau récit laissant une place importante à la Révolution française. Il est vrai que cette période majeure dans la construction de la nation constitue, avec la 2^{nde} Guerre mondiale, la seule période de l'histoire de France traitée aussi bien à l'école primaire, qu'au collège ou au lycée.

Pour autant, il convient de prôner un enseignement de l'histoire prenant résolument en compte les évolutions qui ont marqué la discipline historique. Le danger serait, à l'inverse, de verser dans un récit figé, faisant abstraction des évolutions de notre discipline et de tomber dans un essentialisme et une linéarité évacuant tout esprit critique, pourtant à la base du travail de l'historien. Parmi les évolutions incontournables, il est important d'évoquer ce que l'on appelle l'histoire globale et l'histoire connectée. Ces approches insistent sur la pertinence d'une approche pluriscalaire, ne se limitant pas à la conception de la France comme un isolat. Dès les années 1950, l'historien Jacques Godechot avait ainsi facilité la compréhension de la Révolution française en y intégrant l'étude des espaces des révolutions atlantiques, dans une perspective comparatiste.

Avec l'histoire globale et l'histoire connectée, il s'agit d'abandonner tout regard centré exclusivement sur l'Europe. Le regard de l'historien est alors décentré, un « pas de côté » ayant été effectué pour reprendre l'expression de l'historien indien Sunjay Subrahmanyam. L'enjeu d'une telle histoire est de prendre en compte et d'analyser la pluralité des mondes entre lesquels circulent et se croisent des hommes et des marchandises, mais aussi des idées et des pratiques qui se pénètrent et se singularisent. Ainsi, dans un ouvrage éponyme publié en 2011, l'historien Romain Bertrand prône une histoire à parts égales dont l'objectif serait de se défaire des grands récits épiques européens et de confronter les visions européennes et orientales sur un même pied d'égalité. Une telle approche considère donc toute lecture se limitant au cadre national comme totalement obsolète, afin de cerner de manière pertinente l'interpénétration caractérisant bon nombre de phénomènes.

Une telle évolution est-elle malgré tout en opposition avec la construction d'un récit national ? Si l'on s'en tient à la lecture de Dominique Borne, pas forcément. Dans *Quelle histoire pour la France ?*, il part du constat qu'une partie de la population française n'est pas entrée dans l'histoire et milite pour la construction d'un nouveau récit qui aurait des vertus fédératrices dans la mesure où il prendrait en compte tous ceux qui pourraient être considérés comme les oubliés de l'histoire de France. Or, à bien y réfléchir, une telle opinion n'est pas si récente que cela, puisqu'elle était déjà présente dans un écrit de Lucien Febvre et François Crouzet. Ecrit en 1950 pour répondre à une commande de l'UNESCO, cet écrit ne fut pas publié. Il fallut attendre 2012 pour combler ce manque, sous le titre particulièrement évocateur : *Nous sommes des sang-mêlés. Manuel d'histoire de la civilisation française*. L'historien fondateur de la fameuse Ecole des Annales, aidé du père de Denis Crouzet alors assistant d'histoire à la Sorbonne, parlait d'une France ayant bénéficié de nombreux apports extérieurs, qu'ils soient romain, germanique, anglo-saxon, italien ou oriental. Les deux auteurs considéraient aussi que la civilisation ne pouvait en aucun cas être une affaire strictement nationale, mais bien plutôt une affaire commune.

3) Le « roman national » comme objet d'étude : = Mise en œuvre pédagogique 1^{ère} STMG sur *La France en République*, CHAPITRE 1 : *Moments et actes fondateurs* :

A partir de ces différents constats, il apparaît particulièrement judicieux de considérer le « roman national » comme un objet d'étude pour l'historien et l'enseignant. A titre d'exemple, le programme de 1^{ère} se prête bien à une analyse de l'enseignement de l'histoire sous la III^{ème} République. Cela est valable en premier lieu pour le programme de 1^{ère} STMG, dont la première partie porte sur *La France en République*. Le premier chapitre est intitulé *Moments et actes fondateurs*. Cela l'est aussi pour le programme d'Histoire en 1^{ères} L, ES et S, dans la partie intitulée *La République, trois républiques*. En effet, l'enseignement de l'histoire de France pourrait s'inscrire dans l'étude de l'enracinement de la culture républicaine (années 1880 et 1890). Avec la classe de 1^{ère} STMG, deux objectifs principaux sont à remplir : d'un côté, mettre en valeur la dimension politique, sociale et civique de l'enseignement de l'histoire sous la III^{ème} République ; d'un autre côté, sensibiliser les élèves à la « métahistoire » : comment fait-on de l'histoire ? comment la transmet-on ? quelle est l'histoire de l'histoire ? Comme l'a souligné l'historienne Suzanne Citron, ce deuxième objectif est d'autant plus important qu'il y a, en France, une réelle absence de l'idée selon laquelle l'histoire a une histoire.

L'évocation de l'enseignement de l'histoire sous la III^{ème} République se fait donc dans la partie intitulée *Moments et actes fondateurs*. Dans un 1) intitulé *L'affirmation et le triomphe de la République*, nous avons d'abord évoqué les principales étapes de l'enracinement de la République.

La deuxième sous-partie porte le titre suivant : La diffusion de la République à travers l'enseignement de l'histoire de France. Pour indiquer l'importance de l'enseignement de l'histoire et de l'école dans la construction de la nouvelle République, nous commençons par un rappel des lois scolaires de Jules Ferry (1881 / 1882), déjà analysées dans les principales étapes de l'enracinement de la République. Ensuite, nous analysons une œuvre picturale commandée par le Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts à l'artiste Henri Jules Jean Geoffroy (1853-1924), *En classe, le travail des petits*. Nous insistons sur le fait que cette œuvre a une fonction d'information : elle s'adresse aussi bien aux parents d'élèves afin de leur montrer que l'école est un lieu d'apprentissage, qu'à tous ceux qui n'ont pas connu l'école de la République.

Après avoir analysé ces éléments d'ordre général, nous passons à l'étude d'extraits du *Petit Lavis*. Nous privilégions l'édition de 1913, accessible sur le site wikisource avec une qualité irréprochable. Une petite présentation d'Ernest Lavis est faite : cet historien est à l'origine, à partir de 1884, de manuels d'histoire de France qui feront l'objet de multiples rééditions. Notre étude porte d'abord sur des vignettes exaltant des « héros » de l'histoire de France **[Voir Annexe]** : Vercingétorix lors de sa reddition à Jules César, Saint-Louis jugeant sur les marches de la Sainte-Chapelle et Jeanne d'Arc assistant au sacre de Charles VII. Un exercice est donné, avec surtout le souci de voir si les élèves identifient ces grandes figures de l'histoire de France et savent expliquer pourquoi elles sont utilisées par le régime républicain, alors qu'il s'agit de figures davantage liées à la monarchie et à la religion catholique.

Le deuxième temps d'étude porte ensuite sur deux extraits du *Petit Lavis* de 1913. Le premier se trouve dans la partie 3 du chapitre 18, *La guerre et la Terreur* (dans le livre 6, *La Révolution*) consacrée aux *soldats de la République*. **[Voir Annexe]** L'avantage de cet extrait est de montrer l'importance de la Révolution française au sein de l'histoire de France, ici comme combat contre la monarchie et contre les menaces venues de l'étranger. Cette menace est représentée par le « prussien », ce qui crée une continuité historique avec les tensions contemporaines du manuel : défaite de 1870 et crises marocaines de 1905 et 1911. Ici, est décrit un combat disproportionné, avec une République assiégée, « pas riche » qui « n'avait pas de quoi habiller ses soldats ». Un personnage incarne cette République modeste, un obscur, un combattant lambda, ce Bricart qui est ouvrier-tapissier de son état. Aussi modeste soit-il, comme les grands, il se signale par sa bravoure, son courage et son oubli de toute souffrance. Par ailleurs, au-delà de cet individu, la description de l'armée est importante : elle apparaît comme un corps solidaire, uni face à l'adversité et aux difficultés du front. La fraternité la caractérisant est exprimée à travers l'humour et le comique unissant ces soldats. Pour finir, nous nous interrogeons sur le questionnaire présent en fin de partie : pourquoi est-il proposé aux élèves ? quelle est son utilité ?

Le deuxième extrait est consultable dans le chapitre 22 (*Les conquêtes de la France*) du Livre 8 (*De Napoléon à aujourd'hui*), sous le titre : *Une école en Algérie*. Cet extrait permet d'évoquer la colonisation française sous la III^{ème} République. Il met en évidence l'œuvre de pacification menée en Algérie, après une période d'opposition qui n'est pas passée sous silence. La mission civilisatrice de la France apparaît, à travers l'évocation de la modernisation des villes et des villages, l'école républicaine et l'image d'une France bienveillante et généreuse. L'illustration proposée ici est une image d'Epinal, avec une classe ordonnée où cohabitent jeunes Français et jeunes Arabes. Un lien est proposé avec le discours politique de l'époque, qui glorifie l'œuvre coloniale de la France, et avec l'enseignement de la géographie qui exalte la « renaissance de l'Empire ».

Une telle analyse présente donc l'avantage de montrer en quoi l'enseignement de l'histoire de France a été déterminant dans la construction et l'affirmation de la III^{ème} République. Le recours au « roman national » et au Petit Lavisé peut d'ailleurs dépasser la première partie du programme de 1^{ère} STMG, avec une utilisation au sein du Thème 2 *Guerres et paix (1914-1945)*, dans la question obligatoire : *L'Europe, un espace marqué par deux conflits mondiaux*. A titre d'exemple, pour traiter du pacifisme dans l'entre-deux guerres, il est tout à fait envisageable de recourir à la dernière contribution d'Ernest Lavisé, datant de 1919, ainsi qu'à la leçon qu'il prononça à la Sorbonne le 30 janvier 1920 et à laquelle fut donné le titre, « *Il faut tuer la guerre* ». Ici, l'avantage est que l'on peut étudier le Lavisé dans son deuxième âge, pour reprendre l'expression d'Olivier Loubes, à savoir celui allant « *De la patrie à la paix* ». Il est d'abord judicieux de rappeler que durant l'entre-deux guerres, des exercices d'écriture furent donnés dans les écoles primaires lors de cycles consacrés annuellement à « l'horreur de la guerre », avant de se pencher sur cet extrait de la conférence de Lavisé : « *La guerre a compromis la science devenue l'auxiliaire et la servante de la barbarie. La guerre menace de léguer aux nations des haines qui la rallumeront dans l'avenir. La guerre tuera l'Humanité si l'Humanité ne tue pas la guerre.* » Ainsi, on constate clairement une évolution en termes de vocabulaire et d'objectif : la barbarie ne désigne plus l'ennemi, à savoir l'Allemand, mais la violence de guerre. La condamnation sans appel concerne l'innovation technologique au service de la « guerre totale ». Ces propos sont des propos lucides, ne comportant plus aucune volonté d'écraser le voisin allemand, conformément à l'universalisme propre au Lavisé d'après la Grande guerre.