

Histoire / mémoire ou la dialectique de l'école républicaine

Manal HOSNY

Gulf University for Science and Technology
Department of Humanities and Social Sciences
hosny.m@gust.edu.kw

Recibido: 31 de octubre de 2010

Aceptado: 24 de noviembre de 2010

RÉSUMÉ

Sous la III^e République, le couple histoire – mémoire entretient des relations à la fois étroites et ambiguës. Conscients de leur importance réciproque, les pères fondateurs de la République les investissent l'une et l'autre dans leur projet national. Leur champ d'action privilégié est l'école républicaine. Cette étude, consacrée au manuel d'histoire *Le Petit Lavisse*, cherche à cerner la logique selon laquelle s'articulent et s'orchestrent ces deux éléments du passé pour forger une mémoire nationale. Elle analyse comment le discours scolaire arrive à revisiter, à manipuler voire même à réinventer et le passé et la tradition, et la mémoire et l'histoire au bénéfice d'une identité nationale unificatrice. Comment il se sert des différents procédés littéraires pour faire de l'histoire de France, une histoire tout court. Elle explore ainsi le mécanisme de cette mise en place du politique dans le cadre de la vie sociale par l'intermédiaire de l'écriture.

Mots clés: Lavisse, manuel d'histoire, la mémoire national, la Troisième République.

Historia / memoria o la dialéctica de la escuela republicana

RESUMEN

Durante la Tercera República, los términos *historia* y *memoria* mantiene una relación a la vez estrecha y ambigua. Consciente de su importancia recíproca, los padres fundadores de la República los emplean respectivamente dentro de su proyecto nacional. Su campo de acción privilegiado es la escuela republicana. Esta investigación se centra en el manual de historia *Le Petit Lavisse* e intenta delimitar la lógica según la cual se articulan y se orquestan estos dos elementos de otrora para forjar una memoria nacional. Se analiza cómo el discurso escolar logra revisitar, manipular e, incluso, reinventar el pasado y la tradición, así como la memoria y la historia, para crear una identidad nacional unificadora. Asimismo, se ilustra cómo se emplean diferentes procedimientos literarios para hacer de la historia de Francia una historia a secas. Este trabajo explora, igualmente, la función de lo político dentro del marco de la vida social a través de un intermediario, a saber, la escritura.

Palabras clave: Lavisse, manual de historia, memoria nacional, identidad, la Tercera República.

History / memory or the dialectic of the republican school

ABSTRACT

The Third Republic included both history and memory in their national plan, especially in elementary school. This essay analyzes how the author of the famous history textbook *Le Petit Lavisse* manipulated historical events for a political purpose, thus turning his book into a work closer to fiction than to academic historical writing.

Key words: Lavisse, history textbook, national memory, Third Republic.

‘L’histoire est toujours contemporaine, c’est-à-dire politique...’
Gramsci

Il peut exister des sociétés sans histoire mais pas de société sans mémoire. C’est autour de cette dernière que se cristallisent le sentiment de pérennité du groupe et, au-delà, son identité. Ce qui lie les hommes, c’est le partage de ce qu’ils construisent ensemble et les influences dans lesquelles ils se reconnaissent, c’est une certaine reconstruction du passé ou une image d’eux-mêmes qu’ils ont en commun. Ces *Cadres sociaux de la mémoire*, selon l’expression de Maurice Halbwachs qui, le premier, introduit une distinction entre mémoire et histoire, *préexistent à l’individu et constituent un élément essentiel de sa socialisation*. (Halbwachs, 1999 : 25). Résultant d’une conscience d’appartenir à un groupe ou à une société, cette mémoire sociale forme un ensemble en construction à la fois dynamique et affectif qui se situe du côté du vécu et qui se transmet de génération en génération, se déroulant ainsi dans un temps en flux continu.

Depuis le bicentenaire de la Révolution Française, cette notion de mémoire réapparaît avec force, vu la vague commémorative qui se répand en France. Elle est à l’origine de tant de discours polémiques, et semble être sollicitée de part et d’autre dans un débat politique dont l’enjeu est le problème identitaire. Il nous a paru donc opportun de se pencher sur ce phénomène qu’est la mémoire nationale pour étudier en amont la conjoncture historique qui fut concomitante à sa genèse en France, avant d’examiner en aval le mécanisme qui a régi l’élaboration d’un des plus puissants instruments de la mise en place de la mémoire nationale dans la conscience publique, à savoir le manuel scolaire d’histoire. Pour ce qui est du corpus, notre choix s’est naturellement porté sur *L’Histoire de France* de Lavisse plus connu sous le nom du *Petit Lavisse* (Lavisse, 1895) qui a bénéficié d’une longévité remarquable, et qui *par sa diffusion quantitative – des centaines de milliers de manuels durant toute la III^{ème} République – a imprégné la vision de million de Français*. (Citron, 1987 : 29) Cependant, ceci n’est pas l’unique raison de notre choix ; si nous avons opté pour *le Petit Lavisse* c’est que Lavisse a été le premier à concevoir et à fixer UN TEXTE de l’histoire enseignée dans les écoles de la République, texte qui fut repris dans ses grandes lignes par tous les autres manuels jusqu’à la réforme des programmes scolaires en 1969.

Au lendemain de Sedan et de la Commune, la société française se trouve travaillée par une multitude de mémoires collectives qui parfois se complètent et se hiérarchisent, s’entrelacent et s’imbriquent, mais qui, le plus souvent, s’affrontent et

se combattent.¹ Pourtant, plus que jamais, la France, qui vient d'être secouée par une révolution sociale et une défaite humiliante, requiert son unité. La jeune République sera *une* et *indivisible* ou ne sera pas, dit-on alors. Il paraît donc indispensable aux nouveaux gouvernants d'ancrer fortement l'idée républicaine dans l'esprit des Français. Cette mission est assignée à l'école obligatoire et gratuite de Jules Ferry et à ses hussards noirs. C'est par leur biais que la République entreprend de *former* les petits Français afin qu'ils deviennent des citoyens. Verbe sans doute révélateur où se fait sentir la volonté de cohésion de l'État. Mais les pères fondateurs de la république, forts des expériences et des échecs de la I^{ère} et de la II^e Républiques, comprennent que ce régime, pour survivre, doit également s'inscrire dans une durée qui lui assure sa légitimité.²

Comment inculquer au peuple français le sentiment de son unité, sentiment sans lequel la république n'aura aucune chance de survie ? Comment se forger une mémoire collective qui soit *une* ? La question n'est pas nouvelle au XIX^e siècle où fleurit le printemps des nations. Si *l'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours*, selon la célèbre formule de Renan, l'objet du plébiscite est un héritage symbolique et matériel, c'est un *riche legs de souvenirs (...)* un *culte des ancêtres (...)* qui nous ont fait ce que nous sommes. (Renan, 1992 : 24) Appartenir à une nation c'est donc *être un des héritiers de ce patrimoine commun et invisible, le connaître et le révéler*. (Thiesse, 2001 : 12) La recette déjà mise à l'épreuve dans maints pays européens consiste à *diffuser un passé réel ou mythique pour mettre en valeur certaines idées visant à renforcer la cohésion d'un groupe*.

(Thiesse, 2001 : 12) Ce phénomène qu'Eric Hobsbawm appelle *L'invention de la tradition*, (Hobsbawm, 1992) en instaurant des pratiques ritualisées, constitue un sentiment fédérateur. Une certaine vision du passé, en accord avec les sensibilités culturelles et les convenances politiques ou idéologiques du présent, se transforme alors en mémoire collective nationale. Évidemment, une telle tâche incombe en grande partie à l'histoire, puisque :

Doter un peuple ou une nation d'un passé commun et fonder sur cette lointaine origine une identité collective, telle est sans doute la fonction sociale de l'histoire la plus ancienne et la plus constante. Inventée il y a longtemps, elle est toujours en vigueur (...) L'historien reste le spécialiste de la tribu dont la charge est de raconter aux autres ce que tout le groupe a besoin de savoir : Qui sommes-nous ? Quelles furent nos origines ? Qui furent nos ancêtres ? Comment en sommes nous arrivés à ce point ou à ce carrefour de l'histoire ? (Volger, 1999 : 8)

Le passé est alors revisité, réinterprété, voire même manipulé à des fins de stratégies politiques d'insertion, pour forger un lien fort, capable de fédérer toute la

¹ A titre d'exemple, la mémoire républicaine, la mémoire contre-révolutionnaire, la mémoire protestante, la mémoire catholique, les différentes mémoires régionales et les mémoires des métiers, comme celle des paysans et des artisans.

² Selon une logique fort répandue, *avoir été, suffit à être légitime*. L'inscription dans le temps, dans la durée confère ainsi une autorité. Ce qui fait qu'aucun régime ne peut assumer d'être né d'hier : *« La liberté est forte d'avoir vécu ; elle se fortifie par ses souvenirs, et la société, pour croire en elle-même a besoin de ne pas être né d'hier. [...] La légitimité [des institutions] doit être ancienne, car autrement elle n'est pas »* soutient Guizot comme le rapporte Patrick Garcia (Garcia, 2000 : 12).

population et de cimenter l'union nationale. C'est ainsi, que se nourrissant des différentes mémoires collectives, dépôts vivants des traces du passé, l'histoire a l'ambition de les supplanter pour imposer sa vision officielle des faits, pour remplacer les anciennes appartenances et loyautés par de nouvelles³ et pour hisser la patrie et son corollaire, la jeune république, au sommet des valeurs à cultiver. Elle se transforme alors en une mémoire collective. A ce propos, Hobsbawm nous fait remarquer que :

L'histoire des grandes collectivités, nationales ou autres, ne repose pas sur la mémoire populaire, mais sur ce qu'ont écrit du passé les historiens, les chroniqueurs ou les antiquaires, sur ce que les professeurs ont enseignés à leurs élèves sur la foi de ces livres, sur la manière dont les romanciers, les metteurs en scène ou les réalisateurs de programmes télévisés ou vidéo ont transformé ce matériau. (Hobsbawm, 1994 : 58)

Il se met donc en place une histoire qui ne peut se concevoir en dehors de l'État. Cette vision de l'histoire comme dispositif de domination et qui ne peut exister que comme récit apologique du pouvoir est d'ailleurs assez répandue à l'époque, comme l'atteste le jugement de Hegel qui déclare que les peuples dépourvus d'un passé étatique et de son récit codifié sont incapables de condenser leur mémoire en conscience historique.

Pendant, sur le plan conceptuel, le projet offrait quelques difficultés qu'il fallait surmonter. Comment la République peut-elle mettre en place une telle mémoire nationale ? Quelle vision de l'histoire de France doit-elle refléter ? Comment dépasser la fracture de la Révolution sans risquer sa propre légitimité ? Lavisserie réussit ce coup de force grâce à diverses manœuvres et à des glissements de sens ingénieux. Toutefois, avant de nous pencher sur *Le Petit Lavisserie* pour déceler le mécanisme de cette mise en place du politique dans le cadre de la vie sociale, il convient de clarifier certains points théoriques et d'exposer les outils épistémologiques qui nous ont servis à étudier notre corpus. Un ouvrage historique est avant tout un texte clos, un élément arbitraire découpé dans l'ensemble indéfini de l'histoire lequel partant d'une question tend à lui apporter une réponse. *C'est de cette clôture et de cette organisation du texte historique autour de la question qui le structure* (Prost, 1996 : 245) qu'émane son sens, c'est *la perspective globale du livre achevé [qui] est à la fois le principe de construction et d'explication de l'histoire* (ibid) La structure de l'ouvrage d'histoire et son sens sont donc intimement liés, puisque c'est ce dernier qui impose finalement à son auteur la structure qui lui est adéquate. *Les effets de sens visés par les textes à travers les dispositifs même de leur écriture* (Chartier, 1994 : 594) modulent en quelques sortes la configuration générale de l'ouvrage. Par ailleurs, une fois le choix de cette structure établi en fonction du sens voulu, c'est cette dernière qui impose alors les modes d'écriture. Ayant appliqué ces idées au *Petit Lavisserie*, et s'interrogeant sur la

³ Pour imaginer le succès de cette entreprise, Amalvi nous invite à lire les souvenirs d'Edgar Morin qui écrit: *J'étais né à Paris en 1921. Le prénom de ma mère était espagnol, son nom italien, celui de mon père était hébreu. L'école devait m'apprendre à m'exalter sur Bouvines, Napoléon et la Marne, pleurer sur Alésia, Waterloo et la dernière classe d'Alphonse Daudet* (Amalvi, 2001 :22).

visée de l'ouvrage, nous nous sommes aperçues que son but était claire : inculquer aux petits Français le sentiment patriotique et la fidélité au régime républicain. Ce qu'il cherche, c'est de susciter des émotions et d'impressionner ses lecteurs⁴, il déclare ainsi à l'intention de ses instituteurs:

Cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine, animons-la de notre souffle. Les devoirs, il serait d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile. (*Le petit Lavisse*, 1876 : 7)

Le manuel ne cherche pas à transmettre passivement un savoir neutre et intemporel, tout au contraire, il se donne pour double objectif : apporter des connaissances et faire partager des sentiments. Il ne s'agit donc pas pour lui de faire *comprendre*, mais de *charmer*, il ne veut pas *éveiller* la raison des enfants mais la rendre *docile*. Son but n'est pas de convaincre, mais de plaire ce qui bien sûr nécessite une démarche autre que celle que l'on s'attend à trouver dans un ouvrage scolaire, puisque pour parvenir à son but, il fait appel aux émotions et à l'imagination plus qu'aux raisonnements : *L'histoire ne s'enseigne pas avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes ; (...) l'histoire ne s'apprend pas par cœur, elle s'apprend par le cœur !* (*Le petit Lavisse*, 1876 : 5) Et pour s'emparer de ce cœur, tous les moyens vont être légitimes.

Dès le départ, nous pouvons lire dans la préface de l'ouvrage que ce dernier se compose d'une suite de récits. Cette information fournie par l'auteur, appuyée par l'emploi de certains mots tels que *raconter*, *scènes* et *trames*, suggère clairement une mise en intrigue. Pourtant, Dominique Maingueneau note que la structure du livre destiné à l'école élémentaire n'offre pas un récit narratif continu, mais se présente comme une *suite de tableaux, découpée dans la grande coulée de l'histoire*. (Maingueneau, 1979 : 167) Sans contredire cette observation, nous admettons que Lavisse accorde une très grande importance à la description pittoresque, toutefois, nous soulignons l'alternance des deux modes de représentations historiques, pour des fins différentes mais complémentaires. Le corps même de la leçon est toujours précédé d'un préambule qui annonce, en typographie italique, l'idée principale du chapitre et introduit le récit ou la description, et se termine par un résumé, énonçant sous forme de points les faits les plus marquants du chapitre. Cette structure trouve sa justification dans l'objectif

⁴ Claude Lelièvre nous fait remarquer que les propos de Lavisse marquent sa prise de position dans un débat très ancien qui remonte au début de l'instauration de l'éducation nationale par la Convention et qui oppose l'instruction, sensée éclairer l'esprit et donner des lumières d'une part, et l'éducation, qui doit former le cœur et donner des vertus d'autre part. Lavisse opte ainsi pour l'avis de Mirabeau qui déclare lors de ce débat : *" L'homme obéit plutôt à ses impressions qu'au raisonnement (...) ce n'est point assez de lui montrer la vérité: le point capital est de le passionner pour elle, de s'emparer de son imagination. "* Par contre, Condorcet s'oppose farouchement à cette attitude qu'il juge sournoise : *" Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants (...) mais il serait coupable de vouloir s'en emparer même en faveur de ce qu'au fond de notre conscience nous croyons être la vérité "* (Lelièvre, 1999 : 11)

que l'enseignement s'est fixé, comme le précise l'auteur dans la préface de l'édition de 1876:

C'est à la mémoire et à l'imagination, ces deux facultés principales qu'il faut avoir recours quand on enseigne l'histoire. Dans notre manuel, la leçon est très courte, elle comprend quelques lignes, voilà pour la mémoire, un récit et une gravure voilà pour l'imagination (Lavis, 1876 :6)

Ce recours à l'iconographie, qui confère au *Petit Lavis* un prestige et une popularité sans pareils, est en fait savamment instrumentalisé, puisque du point de vue pédagogique, la gravure *frappe l'imagination enfantine et stimule son affectivité. Elle constitue en somme la voie royale qui mène à la création de cette communauté de rêves qui, seule (...) peut sceller l'unité morale d'une nation profondément divisée sur les plans politique et religieux* (Amalvi, 2001 : 24.) Tous les éléments concourent donc pour susciter chez l'enfant un puissant effet émotionnel.

Si maintenant nous passons de la structure générale de l'ouvrage aux détails, si nous abordons la configuration de la représentation historique afin de déceler les stratégies et les procédés mis en application pour exposer les faits et les événements de l'histoire de France, nous découvrirons la même logique. Comme tout récit, *le Petit Lavis* comporte *une liste de personnages et une suite de décors* (Prost, 1996 : 246) . Cet inventaire relève d'un choix, choix des acteurs et des périodes bien sûr, mais surtout, choix d'un sens, choix conditionné par les conjonctures historiques. Comme dans un roman, le récit trie, simplifie, organise, allonge ou rétrécit les temporalités selon les impératifs du sens visé par l'auteur. C'est ainsi que la Vendée et la Commune disparaissent et le massacre de la Saint Barthélémy n'a droit qu'à quelques lignes, intensément dramatiques, il est vrai, mais qui sapent les divisions idéologiques. Encore une fois, ce tri s'insère dans la logique républicaine à la fois conciliante et unificatrice. Pour mieux mesurer l'effort entrepris par l'auteur pour calmer les esprits et pour faire des *deux France*, une seule nation, il suffit de lire son exposé des croisades Albigeoises dans l'ouvrage destiné au cours moyen et où l'événement est condamné dans sa globalité et jugé *terrible*, mais où les atrocités sont épongées et où les torts sont partagés. D'ailleurs, l'attention des élèves est discrètement attirée vers la définition des Albigeois, sur des notations géographiques et sur l'agrandissement du domaine du roi:

Au temps de Philippe Auguste, il se passe dans le Midi des événements terribles. Un grand nombre de gens du Midi étaient hérétiques, c'est-à-dire qu'ils ne voulaient pas croire ce qu'enseignait l'Église. On les appelait Albigeois, du nom de la ville d'Albi, où les hérétiques étaient très nombreux. Le pape prêcha une croisade contre eux. Les seigneurs du Nord prirent part à cette croisade où des atrocités furent commises. (...) Louis VIII réunit au domaine royal les pays de Beaucaire et de Carcassonne. Ainsi le domaine du roi commença de s'étendre dans ces pays du Midi qui paraissaient fort éloignés. (Lavis, 1912 : 86)

Il suffit de comparer cette version neutre des faits à celle donnée par un manuel radical et anticlérical

Les papes après avoir prêché les croisades contre les musulmans, en vinrent à en ordonner aussi contre les chrétiens. C'est ainsi que les Albigeois, population du Midi de la France, qui ne

comprenait pas la religion chrétienne comme les catholiques et qui en avait bien le droit, furent exterminés au commencement du XIII^e siècle par la volonté d'Innocent III à la suite d'une guerre abominable ou les croisés se comportèrent en sauvages ou en bêtes féroces (Aulard et Deidour, 1895 : 22)

et un autre manuel confessionnel :

Les Albigeois étaient des hérétiques qui propageaient dans le Languedoc et les Cévennes des doctrines aussi funestes à la société civile qu'à la religion (...). Ils maltrahaient les prêtres et détruisaient les églises. Le pape Innocent III espérait les ramener par la prédication de vertueux missionnaires, notamment de Saint Dominique ; mais ils maltrahaient les apôtres qui leur étaient réservés et assassinèrent le légat du pape, Pierre de Castelnau. Une croisade fut alors prêchée contre eux dans le Nord (Les frères des Ecoles Chrétiennes, 1901 : 74)

Renan avait judicieusement écrit *L'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien de choses*. (Renan, 1992 : 29) Cet oubli, Lavissee l'impose en quelque sorte par ses tris et ses silences, en favorisant certaines mémoires collectives au détriment d'autres qu'il laisse dans l'ombre. Ni la mémoire protestante, ni la mémoire contre révolutionnaire, ni n'importe quelle mémoire régionale ne sont sollicitées.⁵ En fait, la diversité et la pluralité sont systématiquement gommées pour ne laisser entendre qu'une seule voix, celle de l'idéologie au pouvoir et sa vision officielle des faits.

Pour des impératifs pédagogiques et sous prétexte de s'adresser à des enfants, pour qui *il faut faire simple pour être compris* (Prost, 1996 : 27) l'historien évacue son texte de la marque la plus évidente de l'écriture historique à savoir ce caractère clivé, cette structure dédoublée qui se réfère toujours à d'autres textes. Mais, pour notre part, nous pensons que telle n'est pas l'unique raison pour laquelle Lavissee ne mentionne pas ses sources et n'avance aucune preuve des propos qu'il tient. En fait, tous les procédés mis en œuvre dans cet ouvrage montrent que pour l'instituteur national, ce cours dispensé à l'école élémentaire n'a rien avoir avec l'histoire en tant que discipline académique. Ce qui nous mène à aborder ce que Paul Ricoeur considère être un des problèmes les plus compliqués et les plus délicats, celui de la réceptivité. En fait, selon le philosophe

« [Le lecteur] vient au devant du texte historique non seulement avec des attentes, entre autres, qu'on ne lui 'raconte pas des histoires', mais avec une expérience comme protagoniste de l'histoire du présent. (...) C'est le citoyen dans le protagoniste de l'histoire qui demande de l'historien (...). Un discours vrai capable d'élargir, de critiquer, voire de contredire sa mémoire. A défaut d'un discours vrai, au sens que l'épithète prend dans les sciences dures, un discours qui se situe para rapport à une intention de vérité. » (Ricoeur, 2000 : 745)

Or, justement, le lecteur de Lavissee *veut* qu'on lui raconte des histoires. Dans les *Allumettes suédoises*, Sabatier fait dire à Olivier, un de ses personnages :

⁵ L'historienne Mona Ozouf, fille d'un instituteur Breton, souligne le caractère conflictuel entre cette histoire officielle enseignée et la mémoire régionale en écrivant que Duguesclin, dont la bravoure et le patriotisme sont salués par Lavissee, était désigné dans son entourage familial comme un traître.

Il tournait les pages lisant toujours un peu plus loin que la leçon du jour, et disait à Virginie : “ Raconte-moi Henri IV, raconte-moi Louis XIV ” Toute cette histoire de France il la prenait non comme quelque chose de savant, mais comme de belles légendes, de beaux contes à peine plus vrais que ceux de Perrault. (cité par Amalvi, 2001 : 24)

Par ailleurs, un examen détaillé du *Petit Lavis* prouve que l’auteur entreprend un brouillage des registres et transgresse à plaisir les barrières séparant le récit historique du récit fictionnel. En fait, les citations, signes de crédibilité du texte historique sont remplacées par des dialogues et des discours rapportés infiltrés dans la trame du récit :

Un jour, un paysan dit à ses camarades : “Camarades, nous sommes trop malheureux! Nos seigneurs nous traitent comme des chiens. Et pourtant nous sommes des hommes aussi bien qu’eux. (...) Voulez-vous que tous les paysans se réunissent pour faire la guerre aux méchants seigneurs ?” Les pauvres gens répondirent qu’ils le voulaient. Ils se séparèrent. Chacun d’eux s’en alla dans des villages causer avec des paysans. Ils leur dirent de se réunir un jour dans un bois qu’ils indiquèrent. (Lavis, 1895 :44)

Cette insertion du dialogue qui, dans le récit fictionnel réaliste du XIXe siècle, opère comme gage de vraisemblance et confère au discours un effet du réel, éloigne le texte historique de la réalité et l’installe dans le domaine de la fiction.

Par contre, l’auteur prend soin de parsemer son ouvrage d’un autre signe caractéristique de l’écriture historique : *le souci de la visibilité des choses dites du passé* (Ricoeur, 2000 : 239) que nous avons déjà signalé et qui se traduit par la fréquence des tableaux historiques :

Il n’y avait pas de rues larges dans les villes de ce temps-là. Toutes les rues étaient très étroites. Les maisons étaient drôlement bâties. Le premier étage avançait au-dessus du rez-de-chaussée. Les rues se trouvaient encore plus étroites dans le haut que dans le bas. D’une maison à l’autre, on pouvait se donner une poignée de main. (Lavis, 1895 : 38-39)

Signe évident de la temporalité, le tableau offre une vision synchronique d’une époque et souligne donc le passage du passé au présent. Cependant, cette technique, loin d’ancrer le récit dans un cadre scientifique, ne fait qu’appuyer son aspect fictionnel en stimulant l’imagination des enfants. En fait, dans *Le Petit Lavis*, le recours aux tableaux est instrumentalisé. Outre son côté exotique qui éblouit les élèves, en s’organisant autour de la différence entre hier et aujourd’hui, le tableau se présente comme une apologie du progrès et des bienfaits de la civilisation moderne :

Les Gaulois habitaient des maisons faites avec de la terre et couvertes en paille. Ces maisons n’avaient qu’une porte et pas de fenêtres. La fumée sortait du toit par un trou parce qu’il n’y avait pas de cheminée. Vous n’aimeriez pas habiter de pareilles cabanes. La fumée vous piquerait les yeux et vous ferait pleurer. (Lavis, 1895 : 8)

Dans le passage cité, nous pouvons remarquer un autre procédé fréquemment utilisé par Lavis : l’emploi du *vous* qui, dans l’ouvrage, a un double usage. D’une part, il renforce la posture dominatrice de l’auteur envers ces lecteurs, puisque implicitement, cet emploi signifie que l’auteur, seul possesseur de la vérité, va la

leur révéler et leur apprendre ce qu'ils ne pouvaient savoir sans son assistance. D'autre part, ce même *vous* implique les lecteurs dans la trame de l'histoire en les rendant témoins d'une situation donnée. Bien plus, ils sont sollicités par le récit qu'ils viennent de lire. L'auteur semble leur demander parfois leur avis ou leur dicte souvent la conduite qu'ils doivent adopter vis-à-vis des incidents cités: *Vous devez être fiers de la France* leur dit-il après avoir relaté un épisode glorieux. De lecteurs, il les transforme ainsi en interlocuteurs. Cette visée est d'ailleurs annoncée dès le début de l'ouvrage qui se présente sous la forme d'une *causerie* entre un grand-père et ses petits-enfants ou un entretien familial comme le souligne le programme.

Ce qui nous mène à conclure que l'*Histoire de France* de Lavisse est en fait une histoire tout court. Selon Paul Veyne, *l'histoire est un roman vrai* (Veyne, 1971 :14) , mais, les travaux de Suzanne Citron et de Claude Lelièvre montrent assez clairement à quel point la vérité fut sacrifiée dans les manuels d'histoire de la III^e République. En effet, certains événements sont occultés, tandis que d'autres sont complètement erronés. Les faits relatés sont agencés pour créer un effet ; c'est ainsi que la silhouette triomphale de Clovis acclamé par ses pairs, répond à celle de Vercingétorix, debout, se rendant à César ; la victoire des Bouvines est sensée éponger Alesia ; la défaite des Gaulois, suivie par leur civilisation après avoir appris la leçon des Romains, annonce la victoire prochaine des Français contemporains qui se redressent et adoptent le système allemand. *L'Histoire de France* ne se présente pas en tant que roman, c'est plutôt à une geste qu'elle nous fait penser. Une geste avec des aventures et des exploits, des moments tragiques et d'autres glorieux. Mais à la place du héros mythique qui poursuit son chemin en surmontant tous les obstacles, il y a cette fois-ci une héroïne : la France. Une France charnelle et sensuelle à la fois déesse et mère nourricière, une France vibrante de vie qui grandie et s'épanouie, souffre et se tourmente, se révolte et s'attendrie.⁶ Une France mystique qui s'acharne avec une volonté indomptable à accomplir son destin, celui de devenir la première nation du monde. Lavisse invite ses petits lecteurs à suivre les différentes péripéties par lesquelles a passé la France pour arriver à réaliser son unité nationale, pour atteindre ses *frontières naturelles* et pour se constituer en tant que nation.

Paradoxalement, cette France qui doit s'accomplir et qui arrive avec l'aide de ses enfants à achever l'unité de son territoire est donnée dès le début comme préexistante depuis la nuit des temps. La formule *Autrefois notre pays s'appelait la Gaule* (Lavisse, 1895 : 8) qui figure dans la première leçon, en affirmant que la Gaule était déjà, au nom près, la France, suggère une continuité organique entre les deux et affirme que la Gaule fut la matrice de la France contemporaine. Cette idée est accentuée un chapitre plus tard, quand le manuel déclare *La Gaule changea de nom. Elle s'appela la France* (Lavisse, 1895 :21). Ceci implique évidemment que la Gaule, préfiguration de la France, constituait elle-même une nation. Ces

⁶ L'historien Raoul Girardet raconte ses souvenirs d'enfance évoquant cette image mythique de la France : *[Le livre] racontait l'histoire de la France comme celle d'une petite fille qui grandissait peu à peu, devenait dame, puis, après 1870, une mère douloureuse enveloppée de crêpes noirs* (cité par Amalvi, 2001 : 22).

affirmations postulent également que les Français sont les descendants biologiques des Gaulois, d'où la célèbre phrase : *Nos ancêtres les Gaulois*. Cette affirmation de filiation directe communique aux petits Français un sentiment d'appartenance et une identité qui remonte dans le passé et qui s'inscrit dans le temps. Ce sentiment est renforcé par l'emploi des possessifs tout au long de cette partie : *notre pays, nos pères, notre patrie*. Cet usage réapparaît en fait chaque fois que la France est menacée, comme lors des guerres révolutionnaires et le conflit franco-prussien de 1870, où *nos soldats* est à maintes fois repris. Et ceci bien sûr dans le but de polariser les pulsations négatives des enfants envers les ennemis de la mère-patrie, en même temps que réveiller leurs instincts protecteurs envers cette France en danger. Ainsi, évoquant le martyre de Jeanne D'arc, Lavissee écrit: *Tous les français doivent aimer de tout leur cœur l'admirable Jeanne, qui mourut pour son roi, pour la France, pour nous* (Lavissee, 1895 :85). Et voilà que l'identification est complète. Le glissement du passé au présent se fait graduellement et à petite dose grâce aux possessifs parsemés ici et là dans le texte. Pour culminer avec ce *pour nous !* En apprenant aux enfants que Jeanne D'arc s'était sacrifiée pour eux, le texte n'insinue plus une filiation directe mais affirme nettement qu'ils sont les héritiers de ce patrimoine glorieux, et par le même mouvement les rend responsables de sa sauvegarde. Plus encore, en leur déclarant qu'elle était morte pour eux, il en fait leur contemporaine, l'intégrant ainsi dans le domaine du quotidien et du familier et facilite l'intériorisation de son héritage par delà des barrières du temps qui sont renversées. Du coup, ceci permet aux petits une parfaite identification avec leurs supposés ancêtres, les vrais contemporains de Jeanne D'arc et insiste encore une fois sur l'image d'une France éternelle et immuable.

Par ailleurs, les personnages cités dans l'ouvrage sont soigneusement partagés en bons et en méchants selon la logique manichéenne des récits fabuleux. Et là, il faut noter que tous les personnages issus des couches populaires sont bons et préfigurent déjà les vertus républicaines, puisque celles-ci ne sont pas cultivées par une idéologie dominante, mais, tout au contraire, elles sont innées chez les Français, soulignant, une fois de plus la filiation des Français modernes et le lien directe qui les rattache à leur passé. Parmi ces valeurs, la modestie occupe une place de choix ; ainsi, après s'être montré héroïque pendant les guerres révolutionnaires, *Bricard revient à Paris et reprit son métier de tapissier*, (Lavissee, 1895 :145) se fondant dans la foule anonyme une fois son devoir accompli, sans même penser à exploiter son héroïsme dans le but d'un avancement social. Sont également bons les rois qui ont œuvré pour la grandeur de la France comme Charlemagne, Philippe Auguste et Saint Louis : *Les français pleurèrent le roi Saint Louis quand il mourut en 270. Ils l'aimaient, parce qu'il était charitable, parce qu'il était juste, parce qu'il était brave*, (65) ou encore Charles V : *C'était un homme aimable, poli avec tout le monde. (...) On lui a donné le nom de Charles le Sage* (72).

Par contre, les seigneurs sont systématiquement classés du côté des méchants : *Le seigneur pouvait battre les paysans et les mettre en prison quand cela lui faisait plaisir* (72). Parfois même, l'ouvrage compare la conduite des seigneurs à celle des rois, pour mieux souligner leur méchanceté et donner aux rois une meilleure posture, ainsi évoquant le règne de Louis le gros, Lavissee écrit : *Les*

pauvres gens aimèrent le roi Louis, parce qu'il punissait les seigneurs qui leur faisaient beaucoup de mal (58-59). Cette tactique permet à l'historien de résoudre le problème que pose la Révolution sans provoquer une rupture dans la continuité de l'histoire. Les Français se sont révoltés contre la méchanceté et la cruauté des seigneurs. Il arrive ainsi en rendant les seigneurs responsables des erreurs et des injustices passées à déculpabiliser la monarchie en tant qu'institution laquelle n'est pas remise en question dans son principe. Si certains rois sont stigmatisés, tels que Louis XV, c'est qu'il était foncièrement mauvais. Mauvais enfant, mauvais élève, mauvais roi, il précipite par sa conduite irresponsable et égoïste la France dans la tourmente.

Sur le front extérieur, ce sont les Allemands qui endossent le rôle des méchants. Ce sentiment d'hostilité est exprimé d'une façon très lapidaire après le récit du siège de Paris en 1870 : *Les Allemands sont un peuple très orgueilleux. Ils cherchent toutes les occasions de nous faire du mal* (169). On ne peut être plus explicite. En fait, l'Allemagne est l'ennemi héréditaire qui depuis toujours cherche à nuire à la France, et ceci, bien avant leur existence l'une ou l'autre en tant qu'entité historique : *Les Gallo-romains sont attaqués par des peuples venus d'Allemagne* (60). Plus loin, on apprend que *Les paysans aimaient le roi Philippe Auguste parce qu'il avait battu les allemands qui avaient attaqué le royaume de France* (61). D'ailleurs, des siècles plus tard, Napoléon perd la bataille de Waterloo à cause de ces mêmes Allemands :

Les Anglais allaient être battus, mais voici qu'on entend une fusillade et une canonnade. C'était une armée prussienne qui arrivait au secours des Anglais. La bataille continue, Napoléon espère encore la victoire. Mais voici (...) une seconde armée prussienne qui arrive. (162)

En fait, rien n'est épargné pour attiser la charge émotionnelle des petits Français auxquels il s'adresse, ni le suspens créé par l'attente *La bataille continue, Napoléon espère encore* et intensifié par l'emploi du présent qui, en actualisant l'action, donne aux lecteurs l'impression de revivre la scène, ni l'emploi du *on* inclusif, ni les retournements de situations dramatiques qui interviennent à la dernière minute, ni l'évocation de l'effort héroïque de l'armée française qui, seule, après avoir vaincu son ennemi, doit en affronter un autre, et qui malgré ce désavantage, ne perd pas courage et se trouve en fait sur le point de vaincre. D'ailleurs cette mise en scène parfaitement orchestrée n'a rien d'exceptionnel dans l'ouvrage. Le recours au suspens, l'identification, l'illusion du réel, l'intensification, le retournement de situation, la mise en scène, la dramatisation et finalement l'exagération qui choquerait dans un ouvrage d'histoire, s'incorporent avec homogénéité dans ce conte fabuleux de la France.

Le roi s'élança bravement parmi les ennemis. Un moment des soldats d'Otton l'entourèrent, ils le tirèrent de toutes leurs forces et le firent tomber de cheval. Vous le voyez par terre. Les ennemis frappent sur son armure. « Le roi de France était en danger de mort » peut-on lire dans le récit des Bouvines (60)

S'adressant ainsi aux émotions, l'ouvrage peut se permettre de gommer les explications logiques. Tenu à la laïcité, mais ne pouvant pas passer sous silence l'épisode du sacre du roi après la défaite des anglais par Jeanne D'arc, il désacralise l'événement et contourne habilement la difficulté :

Vous voyez dans le chœur de l'église le roi à genoux devant l'archevêque (...) Mais pourquoi le roi, les évêques et les grands seigneurs sont-ils réunis dans la belle église ? C'est parce que Jeanne, la petite paysanne, a vaincu les Anglais. (83)

Se sentant affranchi des règles de l'histoire méthodique dans un ouvrage qu'il conçoit ouvertement comme un conte, Lavissee écarte l'objectivité supposée de l'historien vis-à-vis de son sujet et adopte une attitude partisane. La neutralité n'étant pas de mise quand il s'agit de la nation et de son avenir. Il se permet donc tout au long de l'ouvrage des jugements de valeurs, parfois insérés dans la trame du récit, mais le plus souvent dans les commentaires à la fin de chaque chapitre. Cette place rappelle les maximes qui se trouvent à la fin d'un morceau de lecture ou d'une leçon de morale, mais aussi qui, traditionnellement, clos le récit d'un conte ou d'une fable.

Le passé est toujours écrit au présent selon Paul Ricœur, cette attestation se trouve une fois de plus confirmée au terme de cet examen du *Petit Lavissee* où l'histoire s'inscrit directement dans la lignée de l'idéologie républicaine qui tend à *recoudre la robe déchirée du passé national (...) et refaire une France avec deux France, une seule nation avec deux nations, une histoire avec deux histoires* (Citron, 1987 : 20) . Pour que la nation puisse assumer son passé ensanglanté et meurtri, pour refondre en une perspective unique les visions segmentées et de la genèse et de la symbolique nationales, Lavissee opte pour une solution que lui reprochent de nos jours les historiens. Au lieu de rédiger un manuel d'histoire scientifique et raisonné, il offre aux petits Français un récit fabuleux qui, par son essence, peut se permettre de faire l'économie des explications et des justifications. Il élabore une mémoire nationale nouvelle où, par delà la logique et les vérités historiques, chaque Français peut s'identifier.

En fait, Lavissee réussit si bien son dessein que cette histoire devient une liturgie. Elle remplace en quelque sorte l'histoire des Saints dans l'imaginaire des Français, puisqu'elle satisfait leur besoin de transcendance. La France devient ainsi une créature mythique *et* une figure sacralisée. On assiste alors à des cérémonies civiques qui reprennent sur un mode profane les scènes religieuses, qui remplacent la figure de Marie par celle de Marianne dont le culte est célébré partout en France. C'est la création de ce que la sociologie appelle la religion civile qui groupe *les fondements ultimes de l'ordre social, de l'inscription de l'être-ensemble d'une société dans une dimension imaginaire servant de cadre de référence commun aux individus qui la composent, et ayant un pouvoir structurant* (Willaime, 1988 : 127- 128).

Partant d'un besoin de cohésion nationale, Lavissee évite de s'adresser à la raison, il s'adresse plutôt à l'ethos qui reflète à son tour une image morale de l'individu et de la société, image irréaliste et mystifiée, mais qui flatte le pathos qui

l'adopte sans méfiance. Ce phénomène est d'ailleurs relevé avec beaucoup de verve par Pagnol qui écrit

Les normaliens frais émoulus étaient donc persuadés que la révolution avait été une période idyllique (...) Je ne sais pas comment on avait pu leur expliquer sans attirer leur attention que ces anges laïques, après 20000 assassinats suivis de vol, s'étaient entre-guillotiné eux-mêmes. (Pagnol, 1969 : 23)

Lavisse a-t-il eu tort ou raison ? Question qui se pose actuellement de façon récurrente en France. Cette mémoire collective, fruit de tant de distorsions et de mystifications a-t-elle toujours sa place dans une France multiculturelle, une France qui s'intègre dans l'Europe unifiée ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMALVI, C. (2001): *Les héros de l'histoire de France*, Toulouse, Editions Privat.
- CHARTIER, R. (1994) : "L'histoire entre récit et connaissance", in *MLA Sept.*, p. 583-600.
- CITRON, S. (1987) : *Le mythe national: histoire de France en question*, Paris, Les éditions ouvrières.
- GARCIA, P. (2001) : "Les régimes d'historicité : un outil pour les historiens ? Une étude de cas : la guerre des races", in *Revue d'histoire du XIXe siècle* [en ligne], 25|2000, mis en ligne le 07 mars 2008. URL : <http://rh19.revue.org/index418.html>.
- HALBWACHS, M. (1999) : *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Albin Michel.
- HOBSBAWM, E. (1992): *The Invention of Tradition.*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOBSBAWM, E. (1994) : "Universalité et identité" in *Diogène*, No. 168, p. 56 – 63.
- LAVISSE, E. : (1876) et (1895) *Histoire de France*. Paris: Armand Colin.
- (1912) *Histoire de France Cours Moyen*. Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (1979): *Les livres d'école de la République , discours et idéologie*. Paris, La Sycomore.
- PAGNOL, M. (1969) : *La gloire de mon père*, Paris, Livre de poche.
- PROST, A. (1996) : *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, coll. Points Histoire.
- RENAN (1992): *Qu'est ce qu'une nation et autres essais*, Paris, Editions pocket.
- RICOEUR, P. (2003): *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, coll. Points Essais.
- (2000) "L'écriture de l'histoire et la représentation du passé." in *Annales, histoire, Sciences sociales*, p. 731 – 747.
- THIESSE, A-M. (2001) : *La créations des identités nationales, Europe XVIIIe et XXe siècles*. Paris, Editions du Seuil.
- VEYNE, P. (1971) : *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, coll. Points Histoire.
- VOLGER, J. (1999) *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?* Paris: Hachette.
- WILLAIME, J-P. (1988) : "De la sacralisation de la France. Lieux de mémoire et d'imaginaire national" in *Archives des Sciences sociales des religions*, juillet-septembre, p. 125 – 145.