Achever la Révolution : enseignement de l'histoire et fin de l'histoire (1880-2012)

Marc Deleplace

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/elh/619>

DOI : 10.4000/elh.619

ISSN : 2492-7457

Éditeur

CNRS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 8 octobre 2015

Pagination : 167-176

ISBN : 978-2-271-08822-2

ISSN : 1967-7499

Référence électronique

Marc Deleplace, « Achever la Révolution : enseignement de l'histoire et fin de l'histoire (1880-2012) », *Écrire l'histoire* [En ligne], 15 | 2015, mis en ligne le 08 octobre 2018, consulté le 23 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/elh/619> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/elh.619>

Achever la Révolution : enseignement de l'histoire et fin de l'histoire (1880-2012)

Interroger l'écriture scolaire de l'histoire invite constamment à se confronter au moment fondateur de cette écriture, celui de la III^e République, et plus précisément encore aux années 1880-1914 pour l'enseignement primaire, aux années 1900-1925 pour l'enseignement secondaire. Ces deux séquences correspondent en effet, bien qu'il existât de plus longue date des manuels d'histoire¹, à l'épanouissement d'une histoire scolaire génératrice d'une forme d'écriture inscrite dans les manuels. Pour l'école primaire, la matrice de ces manuels, si l'on peut ainsi s'exprimer, sera le Petit Lavis, né au milieu des années 1870 et régulièrement réédité bien au-delà de la disparition de son auteur originel en 1922. Pour l'enseignement secondaire, on peut considérer que la collection Malet-Isaac, d'une durée de vie exceptionnelle², joue un rôle identique.

Bien que l'écriture des manuels ait été profondément renouvelée, d'abord par

l'introduction de documents en regard du texte de l'auteur (et non plus comme appendice à celui-ci), dans les années 1960-1970, puis par le passage de l'écriture du passé au présent de narration, dans les années 1990-2000, le rôle matriciel de ces collections anciennes continue de se faire sentir dans la finalisation de l'écriture de ces manuels.

Nous entendons par finalisation le fait que l'enseignement de l'histoire – et c'est un effet non des manuels, mais des attentes de l'institution à son égard – répond à une triple finalité, intellectuelle, civique et culturelle, mais aussi, et c'en est en partie une conséquence, induit une lecture finaliste de l'histoire, nationale d'abord, européenne aujourd'hui.

Comprendre ces mécanismes d'écriture suppose de convoquer autant les manuels eux-mêmes que les programmes pour la période plus récente des années 1980-2010, tant ceux-ci sont de fait por-

teurs de la pérennisation d'une écriture scolaire de l'histoire dont l'origine est

bien dans les manuels cette fois, ceux de la III^e République.

La fondation républicaine comme fin de l'histoire ?

Les manuels d'histoire de l'école républicaine et de l'enseignement secondaire³ répondent dans leur projet à une double influence.

D'une part, ils s'inscrivent logiquement dans les demandes de l'institution scolaire de la République. Ainsi l'enseignement de l'histoire est-il dominé par la nécessité de fonder la légitimité républicaine. C'est dire que d'emblée la dimension civique et morale contribue à orienter l'écriture scolaire de l'histoire⁴. Cependant, cet impératif joue de manière différentielle. Pour l'enseignement primaire prévaut une approche sensible destinée à inculquer l'amour de la patrie au jeune enfant⁵, au travers d'un programme exclusivement consacré à l'histoire de la France, tandis que l'écriture des manuels de l'enseignement secondaire englobe cette même histoire dans une perspective plus large⁶.

D'autre part, la pratique scolaire de l'histoire est pensée par les principaux représentants de l'école de la *Revue historique*, fondée en 1876 dans le but affiché de construire l'histoire comme une science positive, en continuité avec le projet méthodologique qui est le leur et qui repose sur deux considérations primordiales : qu'il n'y a pas d'histoire sans documents et sans méthode critique d'analyse de ces documents ; que l'histoire, comme toute science, doit se fonder sur des faits et non sur des considérations

philosophiques. Cela se traduit, dans l'écriture scolaire de l'histoire, par une forme de narration qui tend à montrer ces faits dans leur évidence, sans que soient rendues visibles les procédures d'élaboration du discours, sans que le narrateur, donc, soit présent à son discours, contrairement à l'écriture historique d'un Michelet. En revanche, la présence des documents, quoi qu'en disent les instructions de Lavisso pour l'enseignement secondaire, demeure réduite et marginale⁷.

Ce double impératif, civique et épistémologique, allié à la domination d'une pensée historique évolutionniste, partiellement construite dans la Révolution française elle-même, qui fait du Progrès le chiffre de la compréhension de l'histoire nationale aussi bien que mondiale⁸, se traduit par une écriture en partie déterministe, plus sûrement finaliste, de l'histoire scolaire. Dans cette perspective, la fondation républicaine de 1875 s'impose comme le terme logique d'un mouvement séculaire qui s'est noué et dénoué tout à la fois lors de la Révolution. Héritière de celle-ci, la République se voit attribuer, selon cette procédure identifiée par Michel de Certeau qui affecte à l'histoire la capacité de récapituler le passé dans un savoir⁹, la possibilité de signifier l'histoire nationale et d'en absorber le sens, dans toutes ses composantes. Achèvement de la Révolution, la République est dans le même mouvement

l'achèvement des temps historiques de la construction nationale. Car c'est bien la Nation, dans son unité, constituée en une République vécue comme accomplissement de la promesse démocratique de la Révolution, qui incarne cette fin de l'histoire.

Dans l'analyse de la Révolution, cela se traduit chez Jules Isaac, lorsqu'il reprend en 1923 l'écriture du manuel entamée par Malet¹⁰, par deux formules qui résument le sens de l'événement au regard de cette évolution nationale qui se réalise pleinement dans la République. D'une part, il écrit du 10 août 1792 qu'il fut « la journée qui fonda en France le régime républicain et démocratique¹¹ », dans une allitération qui assimile prestement république et démocratie, assimilation qui n'est rien moins qu'évidente dans la Révolution elle-même, mais qui est revendiquée par les républicains des années 1870 malgré la douloureuse expérience de la Commune de Paris, qu'il s'agit dans le même temps d'exorciser¹². D'autre part, il identifie dans l'irruption du mouvement populaire parisien sur la scène de la Révolution, dès le 14 juillet 1789, le signe de l'union entre le peuple et ses représentants, union nécessaire à la construction future de la nation républicaine : « Le peuple de Paris sauva l'Assemblée menacée, et son intervention assura le triomphe de la Révolution. » C'est l'unité ainsi constituée qui justifie le recours à l'insurrection, une insurrection qui perd toute légitimité dès lors que s'établit, sur les bases même de cette unité entre le peuple et ses représentants, et de l'unité du peuple lui-même engendrée par le suffrage universel, le régime républicain et démocratique¹³.

Cette lecture de l'histoire de France se retrouve dans les manuels de l'enseignement primaire, où est affirmée sans ambages la finalité sociale, républicaine et nationale de cet enseignement. Si nous portons notre regard cette fois sur la III^e République elle-même, l'image qui en récapitule la fondation dans le manuel Belin de 1894 reproduite ici relève bien d'une écriture de la fin de l'histoire en ce qu'elle est récapitulation d'un passé proche dans un savoir scolaire. Nous ne reviendrons pas ici sur le lien structurel entre République et Révolution. Ce qui retient l'attention est la manière dont le discours ici construit, puisqu'il s'agit bien d'écriture scolaire de l'histoire, vise à instituer la République comme achèvement de la nation et de son histoire. La synthèse est ample, qui se construit autour d'une figure centrale, celle de Jules Ferry, lui assignant le double accomplissement de l'œuvre scolaire et coloniale. Nous ne détaillerons pas l'ensemble des signes et des symboles de cette image foisonnante, pour nous concentrer sur la construction formelle d'un document qui, par la convergence des lignes, conduit bien le regard et la pensée à assimiler la figure de Ferry à celle de l'achèvement historique du destin national. L'image repose par ailleurs sur une double symétrie organisée par la figure centrale de Jules Ferry : entre la Constitution et l'exposé de l'organisation des pouvoirs qui invite à considérer, de gauche à droite, ces tables de la loi et leur incarnation ; de haut en bas, la mise en vis-à-vis des conditions difficiles de la gestation républicaine (pour laquelle on notera l'absence remarquable de la Commune : c'est qu'elle porte atteinte à l'unité nationale incarnée par la seule République, et qu'elle pourrait jeter le

Christian Amalvi, *Les Héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la Troisième République*, Éd. Phot'œil (Regard. Histoire), 1979, p. 94

trouble sur l'assimilation de la République à la démocratie) et de l'accomplissement national de la République dans l'œuvre doublement civilisatrice, intérieure et extérieure, et dans son redressement. Thiers et Gambetta d'une part¹⁴, Hugo et Pasteur de l'autre, Ferry comme synthèse (le préfet de 1870, le ministre de l'œuvre scolaire de 1879 à 1883 et de l'expansion coloniale de 1883 à 1885).

Et la formule qui suit cette image récapitulative redonne bien le sens moral de cet accomplissement historique :

L'étude de notre histoire nationale, et particulièrement de notre histoire contemporaine, nous donne une grande leçon morale. La France a voulu être maîtresse de ses destinées. Le gouvernement de la République, avec le suffrage

universel, est l'expression même de cette volonté et de ce droit.

Mais ce droit implique des devoirs.

Vous avez le devoir de vous instruire, parce qu'un citoyen ignorant est incapable de bien servir son pays. Donc, enfants, soyez de bons élèves !

Vous avez le devoir de faire votre service militaire, puisque ce service, égal pour tous, a pour but la défense de tous. Donc, jeunes gens, soyez de bons soldats !

Vous avez le devoir d'obéir à la loi, puisque la loi est faite par tous et pour tous. Donc, hommes, soyez de bons citoyens !

Et, quand vous aurez accompli tous ces devoirs, à l'heure où la Patrie l'exigera, sachez vous dévouer pour elle. Soyez des patriotes !¹⁵

De la III^e à la V^e République et de la France à l'Europe : une nouvelle fin de l'histoire scolaire ?

Penser l'enseignement de l'histoire aujourd'hui dans la simple continuité de cet enseignement républicain d'avant 1914 serait incontestablement un contresens. Cependant, peut-on assurer que toute trace de finalisme historique a disparu ? L'écriture scolaire de l'histoire comme ce « roman national » dénoncé par Suzanne Citron¹⁶ est-elle définitivement dépassée ? Sans doute pas, si l'on revient sur la manière dont les programmes, cette fois, contribuent à pérenniser une forme de finalisme historique dans l'enseignement de l'histoire. Nécessité pédagogique ? Pesanteur des modèles anciens d'écriture scolaire de l'histoire ? Poids régulièrement entretenu de la finalité

civique de son enseignement ? Un peu de tout cela probablement, pour un enseignement particulièrement sensible dans la société de par sa proximité conservée avec la chose publique.

La manière dont les programmes de 1995 relisent le lien entre Révolution et fondation républicaine est de ce point de vue significative. Programmes qui inauguraient ce « moment patrimonial¹⁷ », aujourd'hui refermé, destiné en fait à renforcer la fonction civique de l'enseignement de l'histoire.

Ce sont les programmes de la classe de quatrième qui manifestaient le mieux cette finalité patrimoniale, dans la lecture du XIX^e siècle français à laquelle ils

invitaient. En effet, ils introduisaient, à la suite d'un thème consacré à la période révolutionnaire – expression qui recouvrait en fait la Révolution et l'Empire (1789-1815) –, une étude de l'évolution politique de la France de 1815 à 1914. L'explicitation de ce thème tenait en un court paragraphe de nature à redonner à la vieille lecture républicaine de la relation à la Révolution une nouvelle jeunesse : « L'accent est mis sur la recherche, à travers de nombreuses luttes politiques et sociales et de multiples expériences politiques, d'un régime stable, capable de satisfaire les aspirations d'une société française majoritairement attachée à l'héritage révolutionnaire¹⁸. » On y pouvait voir un modèle « furétien », lecture du temps long d'une Révolution étendue de Turgot à Jules Ferry, de 1770 à 1880¹⁹.

Les ajustements réalisés en 2001 pour le programme de seconde relèvent partiellement du même principe. Le thème V de ce programme s'intitulait : « La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851 ». Il était divisé en trois sujets d'étude : ruptures avec l'Ancien Régime ; mise en œuvre des principes révolutionnaires ; héritages conservés, héritages remis en cause. Trois paragraphes livraient les « axes privilégiés » autour desquels « le programme invit[ait] à organiser cette étude ». Le premier explicitait le lien entre la Révolution de 1789 et les diverses formes de contestation de la monarchie absolue (philosophie des Lumières, exemples anglais et américain). Les deux suivants rendaient compte d'un double phénomène de contraction et de dilatation du fait historique, qui n'est pas sans rapport avec une lecture finaliste de l'histoire²⁰ :

Il faut mettre en valeur les principes qui fondent la Révolution fran-

çaise (droits de l'homme, égalité civile, liberté, nation...) en s'appuyant sur les textes fondamentaux de la période (Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, Constitutions, Code civil) et sur une chronologie montrant comment et par quelles forces sociales ces principes sont mis en œuvre. Au travers des interrogations sur qui vote, légifère et gouverne, les mots clefs du vocabulaire politique sont contextualisés (suffrage censitaire et universel, souveraineté nationale, séparation des pouvoirs, assemblée...).

Les expériences politiques qui se suivent entre 1789 et 1851 ne doivent pas donner lieu à une étude exhaustive, mais il convient de définir les principaux régimes (monarchie constitutionnelle, république, empire) et d'amener les élèves à réfléchir sur la façon dont les principes fondamentaux de la Révolution ont été conservés ou remis en cause durant la première moitié du XIX^e siècle.

La Révolution qui fondait cette réflexion étendue sur un demi-siècle était essentiellement la « Révolution des droits de l'homme », celle de 1789²¹. Sans doute les textes fondamentaux retenus couvraient-ils la période de 1789 (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) à 1804 (Code civil). Sans doute encore insistait-on sur la durée dans la mise en œuvre de ces principes. Mais les principes eux-mêmes, tels qu'énoncés, étaient ceux de 1789. Et lorsqu'il s'agissait de suivre le déroulement des expériences politiques consécutives à la rupture révolutionnaire, le point de départ était bien 1789. Par ailleurs, ces expériences redéployées sur un demi-siècle donnaient lieu à une présentation qui se revendiquait synthétique au prix

d'une assimilation potentielle, sous des expressions généralisantes telles que «la monarchie constitutionnelle» ou «la république», d'expériences aussi diverses que la monarchie de 1791 et celle de 1830, ou que les républiques de 1792, de l'an II, du Directoire ou de 1848.

Derrière cette présentation conceptualisante se profile en fait un nouveau modèle explicatif de la Révolution française et de sa relation au monde contemporain: la Révolution non plus comme fondation et légitimation de la III^e République, mais comme modalité particulière de la construction d'une démocratie libérale²². C'est ainsi ce régime politique, incarné par la V^e République, qui est posé comme terme de la Révolution, en lieu et place de la République comme principe. L'intrigue de cette histoire réside en l'affirmation d'un modèle politique, celui de la démocratie libérale²³, dans une perspective d'histoire conceptuelle du politique²⁴.

Mais il existe, depuis les programmes de lycée de 1996, une autre voie pour lire dans l'écriture de l'histoire scolaire la rémanence de l'idée d'une fin de l'histoire. Le programme de seconde, dès avant les ajustements déjà évoqués, rompait donc avec la continuité chronologique pour proposer une lecture thématique des «fondements du monde contemporain». Or ces fondements étaient bien de nature à conserver

le principe d'une lecture finaliste de l'enseignement de l'histoire: «Les programmes de lycée ont pour finalité la connaissance et la compréhension par les élèves du monde contemporain. Le programme de seconde en pose les bases. Il est consacré à l'étude de six moments historiques qui jalonnent l'élaboration de la civilisation contemporaine²⁵.» Quels sont ces moments? «Le citoyen et la cité à Athènes au V^e siècle av. J.-C. La citoyenneté dans l'Empire romain au I^{er} siècle»; «naissance et diffusion du christianisme»; «carte de la Méditerranée au XII^e siècle: le carrefour de trois civilisations»; «humanisme et Renaissance»; «la période révolutionnaire»; «l'Europe entre Restauration et Révolution (de 1815 au milieu du XIX^e siècle)». Cette étude devait mobiliser des exemples de textes et d'œuvres considérés comme emblématiques. La liste, non exhaustive certes, fournie par le programme évoquait «la frise des Panathénées, la Bible, une cathédrale, la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen».

Ainsi n'est-ce plus, par un changement d'échelle, la République qui est instituée comme le terme de l'histoire, mais bien l'Europe. Le procédé est cependant le même, et l'approche thématique instaurée en apparence, si l'on veut bien y voir la possibilité d'un métarécit, pourrait n'être qu'un nouvel avatar du roman, non plus national, mais européen.

Notes

1 Ernest Lavisse attribue ainsi à Victor Duruy d'avoir, dès les années 1860, introduit une véritable rupture dans l'écriture de ces manuels en s'attachant plus au sens qu'à la nomenclature des événements. Ernest LAVISSE, *Un ministre, Victor Duruy*, A. Colin, 1895; cité par Sophie-

Anne LETERRIER, *Le XIX^e siècle historien. Anthologie raisonnée*, Belin (Belin Sup. Histoire), 1997, p. 296.

2 Née d'une commande adressée par Lavisse à Albert Malet pour les éditions Hachette lors de la réforme de l'enseignement secondaire

de 1902, cette collection, sous divers noms, ne s'éteint qu'au seuil des années 1980.

3 Cette distinction vise à rappeler que l'école républicaine est par essence l'enseignement primaire public né des lois Ferry de 1881 et 1882, alors que l'enseignement secondaire répond à un projet très antérieur, celui des lycées d'État napoléoniens. L'un et l'autre de ces deux ordres de l'enseignement répondent cependant, à leur manière, au projet éducatif républicain. C'est pourquoi nous les traiterons désormais sans autre effort de distinction, d'autant qu'ils sont fusionnés en 1959-1963 (au terme d'un long mouvement amorcé dès 1928) dans un système unique et non plus dual, et sont désormais dans le prolongement l'un de l'autre. Par ailleurs, nous ne traiterons pas des manuels de l'enseignement catholique, à la fois parce que leur rapport à la fin de l'histoire est spécifique, et parce que ces spécificités tendent à s'estomper après 1959. Voir Jacqueline FREYSSINET-DOMINJON, *Les Manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959). De la loi Ferry à la loi Debré*, A. Colin, 1969.

4 Ce qui conduit par exemple Charles SEIGNOBOS à traiter, dans le cadre des conférences du Musée pédagogique – sorte de formation continue avant l'heure –, de «L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique». Dans *Conférences du Musée pédagogique. L'Enseignement de l'histoire*, Imprimerie nationale, 1907, p. 1-24.

5 «Enseignement moral et patriotique: là doit aboutir l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.» Ernest LAVISSE, article «Histoire», dans Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 1887, partie 1, t. 1, p. 1271.

6 «Il fait partie de notre profession de Français d'aimer l'humanité et de la servir. La connaissance de l'histoire générale nous est indispensable.» *Instructions pour l'enseignement secondaire*, 1890 (rédigées par Ernest Lavissee).

7 Voir Évelyne HERY, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée (1870-1970)*, Presses universitaires de Rennes, 1999.

8 «Tout l'enseignement du devoir patriotique se réduit à ceci: expliquer que les hommes qui, depuis des siècles, vivent sur la terre de France, ont fait, par l'action et par la pensée, une certaine œuvre, à laquelle chaque génération a

travaillé; qu'un lien nous rattache à ceux qui ont vécu, à ceux qui vivront sur cette terre; que nos ancêtres, c'est nous dans le passé; que nos descendants, ce sera nous dans l'avenir. 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.» Ernest LAVISSE, *ibid.* Voilà pour l'histoire nationale dans l'enseignement primaire. Quant à l'enseignement secondaire: «Donner à l'écoulier l'idée exacte des civilisations successives et du progrès accompli au cours des siècles, et la connaissance précise de la formation et du développement de la France; lui montrer l'action du monde sur notre pays et de notre pays sur le monde; se servir de la comparaison avec l'étranger pour éclairer son jugement sur nous-mêmes; lui enseigner à rendre à tous les peuples la justice qui leur est due, élargir l'horizon de son esprit, et, à la fin, lui laisser avec la connaissance de l'état de son pays et de l'état du monde la notion claire de ses devoirs de Français et de ses devoirs d'homme, telle est la part de l'enseignement historique dans l'éducation», *Instructions pour l'enseignement secondaire*, citées.

On retrouve dans ces propos la trace d'un schéma historiographique développé par Michelet aussi bien que par Guizot, présent auparavant dans le *Tableau historique des progrès de l'esprit humain* de Condorcet (1793-1794), schéma selon lequel la Révolution marque le terme d'une évolution séculaire qui, de l'affranchissement de la commune médiévale à la Révolution en passant par la Réforme, conduit l'humanité sur le chemin de la liberté: libertés publiques, liberté religieuse, liberté politique enfin. Pour Guizot, qui identifie par ailleurs la bourgeoisie comme le moteur social de cette évolution, voir André BURGUIÈRE (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, PUF, 1986.

9 Michel DE CERTEAU, *L'Écriture de l'histoire*, Galilée, 1975.

10 Bien que reprenant largement la trame de ce dernier, la réécriture du manuel par Isaac s'inscrit dans un renouvellement historiographique significatif. Les auteurs citent peu les historiens sur lesquels ils s'appuient, suffisamment cependant pour que soit perceptible une évolution qui conduit de la référence privilégiée au radical Alphonse Aulard, chez Malet, à une préférence plus marquée pour le robespierriste Albert Mathiez, chez Isaac. Les deux auteurs s'inscrivent dans une lecture républicaine de la Révolution, mais avec de notables différences

de sensibilité. On remarquera également la minoration des auteurs libéraux du XIX^e siècle dans ces références. Quant aux manuels catholiques, que nous n'évoquons pas ici, c'est Hypolite Taine qui les inspire.

11 *Cours Malet-Isaac, Histoire contemporaine*, Hachette, 1928, p. 65.

12 Ainsi de Gambetta affirmant, au cours de la campagne électorale qui suit la crise du 16 mai 1877, que le plein usage du suffrage universel est le garant de la démocratie républicaine, entre autres parce qu'il rend caduc le recours à l'insurrection: «Mais, Messieurs, il n'est pas nécessaire, heureusement, de défendre le suffrage universel devant le parti républicain qui en a fait son principe, devant cette grande démocratie dont tous les jours l'Europe admire et constate la sagesse et la prévoyance»; à quoi il ajoute: «Si le suffrage universel fonctionne dans la plénitude de sa souveraineté, il n'y a plus de révolution possible, parce qu'il n'y a plus de révolution à tenter.» LÉON GAMBETTA, «Discours prononcé le 9 octobre 1877 au cirque du Château d'eau à Paris», dans *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta*, publ. par Joseph Reinach, G. Charpentier, 5^e partie, t. VII, 16 mai 1877-14 décembre 1877, 1882, p. 255-311, ici p. 282, 283.

13 Gambetta y insiste dans son discours d'octobre 1877: «C'est le suffrage universel qui réunit et qui groupe les forces du peuple tout entier, sans distinction de classes ni de nuances dans les opinions.» *Ibid.*, p. 284.

14 On pourrait s'interroger sur le vis-à-vis entre Thiers et Gambetta, mais si l'on rapproche le propos de Gambetta en 1877 du discours de Thiers appelant de ses vœux une évolution parlementaire du régime impérial en 1864, cela ne paraîtra pas si incongru: «Ainsi, selon moi, la seconde liberté nécessaire, c'est, pour les citoyens, cette liberté d'échanger leurs idées, liberté qui enfante l'opinion publique. Mais, lorsque cette opinion se produit, elle ne doit pas demeurer un vain bruit, et il faut qu'elle ait un résultat. Pour cela, il faut que des hommes choisis viennent l'apporter ici au centre de l'État (ce qui suppose la liberté des élections).» Adolphe THIERS, «Discours sur les libertés nécessaires, prononcé le 11 janvier 1864 au Corps législatif», dans *Discours parlementaires de M. Thiers*, publiés par M. Calmon, C. Lévy, 3^e partie, t. IX, 1880, p. 355-405, ici p. 372. Ainsi la lecture finaliste de l'histoire scolaire et les

liens de filiation qu'elle engendre ne sont-ils pas simple vue de l'esprit. La conception unitaire partagée de la communauté des citoyens (opinion publique chez l'un, peuple tout entier chez l'autre) ainsi que de la relation entre le peuple et ses représentants, dans une nécessaire médiation qui rompt précisément avec l'idée démocratique dans son essence révolutionnaire, participe d'une justification de cette fin de l'histoire comme accomplissement dans les manuels scolaires.

15 Désiré BLANCHET, *Histoire de France. Cours moyen*, Belin, 1895, p. 261.

16 Suzanne CITRON, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée* [1987], Éd. de l'Atelier, 2008.

17 C'est ainsi que Patrick Garcia et Jean Leduc désignent l'introduction d'une finalité patrimoniale dans les programmes du collège de 1995, finalité dont ils montrent qu'elle était avant tout destinée à renforcer la finalité civique. Ce moment est aujourd'hui refermé par la disparition de cette finalité dans les programmes de 2008. Patrick GARCIA, Jean LEDUC, *L'Enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, A. Colin (U. Histoire), 2003.

18 *Enseigner au collège. Histoire-géographie, éducation civique. Programmes et accompagnement*, Centre national de documentation pédagogique, 1998.

19 François FURET, *La Révolution. De Turgot à Jules Ferry (1770-1880)*, Hachette (Histoire de France Hachette), 1988.

20 *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 6, 31 août 2000.

21 Marcel GAUCHET, *La Révolution des droits de l'homme*, Gallimard (Bibliothèque des histoires), 1989.

22 François FURET, Mona OZOUF (dir.), *Le Siècle de l'avènement républicain*, Gallimard (Bibliothèque des histoires), 1993. Dans ce volume, Odile RUDELLE («Le légicentrisme républicain», p. 441-471) soutient significativement la thèse que la V^e République, loin de s'éloigner, comme le dénonçaient très tôt ses détracteurs, des principes de la fondation républicaine de 1875, en réalise au contraire le potentiel par la revalorisation d'une fonction présidentielle accidentellement affaiblie après la crise du 16 mai 1877, rappelant que c'était là, plus ou moins ouvertement, le projet de certains pré-

sidents de la III^e République, tels Poincaré ou Millerand, projet affiché également par André Tardieu en 1936. Autre manière de concevoir continuité et aboutissement historique du projet républicain.

23 C'est bien ainsi qu'à la suite de la chute du mur de Berlin, le 9 novembre 1989, Francis FUKUYAMA entendait la fin de l'histoire, c'est-à-dire l'accomplissement d'une destinée: *La Fin de l'histoire et le dernier homme*, Flammarion, 1992.

24 L'idée que cette lecture soit propre à maintenir une dimension finaliste à l'histoire scolaire se

comprendra mieux encore si l'on songe que ces ajustements du programme de seconde de 2000 envisageaient comme possible d'étudier la démocratie athénienne, premier thème du programme, à l'occasion du thème sur la Révolution... Sur l'histoire conceptuelle du politique, voir Gérard NOIRIEL, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?*, Hachette (Carré histoire), 1998.

25 *Histoire, géographie. Classes de seconde, première et terminale*, Centre national de documentation pédagogique, rééd. juillet 1997.