

Séance du 15 mars 2021

Séminaire interne « Dogmatisme et discernement »

La difficile question du roman national : « du dogmatisme au discernement »

Christian NIQUE

Recteur honoraire

Secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences et Lettres de Montpellier

Pour retrouver les autres conférences de ce séminaire : dans la page d'accueil (<https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr>), cliquer sur "Rechercher un document", et dans la fenêtre qui s'affiche, entrez le mot-clé : SEM2021

MOTS CLÉS

SEM2021, Roman national, histoire, légende, nation, dogmatique, esprit critique, colloque de Montpellier.

RÉSUMÉ

Le roman national, expression récente mais réalité ancienne, fait l'objet de débats incessants depuis quelques années. Il est suspecté de ne pas discerner l'histoire de la légende et du mythe, et d'être une version idéologisée du passé de la nation. L'historien Pascal Ory démontre que toutes les nations ont leur roman identitaire : la matrice du roman national français a été forgée par Siéyès et par les historiens de l'École romantique, puis imposé de façon « dogmatique » sous la III^{ème} République : Jules Ferry voulait « façonner l'âme et le cerveau » des enfants pour leur inculquer « une religion de la patrie ». Les manuels scolaires de Lavisson ont mis en œuvre cette politique. Les premières mises en question datent de la IV^{ème}, mais ce n'est qu'en 1984, sur une initiative de François Mitterrand et par le Colloque de Montpellier, qu'il a été décidé de cesser d'enseigner l'histoire de manière dogmatique, et de lui donner pour objectif de former à l'esprit critique, au discernement. Cette nouvelle orientation de l'enseignement de l'histoire (déjà souhaitée par Seignobos en 1898) a ses partisans et ses détracteurs, parce qu'elle met en jeu la conception même de la nation et de la relation de l'individu à la nation.

Nota : À cause du confinement sanitaire dû à la Covid 19, cette présentation a été faite en visio-conférence.

Le travail de l'historien d'aujourd'hui est une activité qui implique du discernement. Il doit, à partir des traces du passé, chercher à discerner le vrai du faux, le vraisemblable de l'apparent, le significatif de l'anecdotique. Il doit faire preuve de discernement dans ses questionnements, ses hypothèses, ses raisonnements, ses conclusions. Sans discernement, point d'historien, et point d'histoire.

Le roman national, qui n'est pas l'histoire, mais qui est une des formes de la présence de l'histoire dans la société, est depuis plus d'une dizaine d'années l'objet de polémiques incessantes. Il est suspecté de ne pas respecter cette obligation de discerner entre l'histoire et le mythe, et entre le passé réel et le passé idéologisé. Il y aurait beaucoup de romanesque dans le roman national, donc un manque de discernement.

Pour les historiens et les professeurs d'histoire l'affaire est entendue. Les interrogations sur ce sujet sont une affaire d'opinion publique, qui se demande si l'histoire de France apprise à l'École était de l'histoire ou du roman. Cette conception de l'histoire scolaire a été construite au XIX^{ème} siècle pour être inculquée à tous les français. Elle ne cherchait en rien à former à la capacité de discernement. Elle a forgé l'imaginaire collectif actuel. Mais aujourd'hui, il y a quasiment consensus sur l'objectif de formation de l'esprit critique par l'enseignement. Alors il y a question sur cette histoire : que penser et que faire du roman national ?

L'expression « roman national » est de création récente, alors que la réalité est ancienne. Elle a été utilisée, dans le sens qui nous occupe aujourd'hui, en 1979 par Alain Decaux, dans *Le Figaro Magazine* : « ce roman violent et tendre...qui est celui de la France¹ ». En 1993, le pamphlétaire nationaliste Paul Yonnet emploie l'expression, mais dans le sens d'histoire de la « race » française². L'historien Pierre Nora reprend dans ses célèbres « Lieux de Mémoires » l'expression « roman national », en le comparant à ce que Freud appelait le « roman familial » : il s'agirait de l'histoire que l'on se raconte dans la famille-France et qui est en partie fictive. L'expression se popularise ensuite dans les années 1990. Auparavant, il n'y avait pas besoin d'un mot : on disait simplement « l'histoire ». L'expression a été créée parce que la réalité devenait un problème et faisait débat, un débat qui n'a fait que s'amplifier de 1995 à aujourd'hui.

Ce débat touche à l'histoire des historiens, à l'histoire scolaire, à l'histoire qui est dans l'imaginaire des français. Il touche à la place dans l'histoire des populations d'Outre-Mer, de celles issues de l'immigration, des juifs, des minorités oubliées, des femmes. Il touche aux jugements que l'on porte sur les colonisations et sur l'anéantissement des cultures provinciales et de leurs langues. Il touche à l'importance que l'on donne ou non à l'économie, aux luttes sociales, aux cultures, aux idéologies dans l'évolution des sociétés. Il touche, finalement, à la conception, réfléchie ou non, que l'on se fait de la nation et de la contribution que l'histoire peut ou non apporter à l'unité nationale. C'est une affaire pour le moins complexe et confuse.

La réalité mondiale du roman identitaire et le roman national français.

En première approche, on peut comprendre le roman national comme l'histoire que la nation se raconte à elle-même. Dans un ouvrage récent, l'historien Pascal Ory démontre que les communautés humaines ont toujours eu besoin de se raconter à elles-mêmes leur histoire, pour se donner une identité, ce qui est nécessaire pour se différencier, et donc pour penser son rapport au monde³. Les peuples ne deviennent nation que s'ils ont une histoire qui fait leur identité. C'est déjà ce que disait Ernest Renan en 1882 dans sa célèbre conférence « Qu'est-ce qu'une nation ?⁴ » : ce qui fait

¹ Cité par Jean Leduc, *lemonde.fr*, 14 novembre 2017, et *Aggionamento-hypotheses.org*, consulté le 5 mars 2021.

² Cf David Gaussen, *Qui a écrit le roman national ?*, Gaussen éd., 2020.

³ Pascal Ory, *Qu'est-ce qu'une nation ? Une histoire mondiale*, NRF, Gallimard, 2020, p.404.

⁴ Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Calmann Lévy, 1882,

nation, ce n'est ni la race, ni la religion, ni la langue, ni la géographie, ni même la communauté des intérêts, c'est la « fusion des peuples ⁵», « un principe spirituel » qui est constitué d'« un héritage de gloire et de regrets à partager » et d'« un même programme à réaliser ⁶ ». Pour Renan, « Une nation est une œuvre de solidarité, constituée par le sentiment des sacrifices qu'on a faits et de ceux qu'on est disposé à faire encore. Elle suppose un passé » ⁷.

Le début du XIX^{ème} siècle est l'époque de « l'éveil des nations ». Si l'on définit la nation comme « le peuple souverain », c'est effectivement à cette époque que des peuples se sont saisis de leur souveraineté. Ils ont alors éprouvé la nécessité d'affirmer leur identité, donc de se raconter une origine et une évolution, de se donner un passé. L'historienne Anne-Marie Thiesse rappelle que cela a commencé en Ecosse, avec le roman historique de Walter Scott, dont le genre s'est développé bien au-delà. Les écrivains de cette époque ont fortement contribué à créer dans les nations naissantes le sentiment identitaire, ainsi que les historiens de l'École romantique qui ont dans ce but écrit des histoires souvent héroïques et glorieuses. ⁸

En France, c'est en 1789 que le processus d'affirmation de la nation a commencé. Il fallait ensuite trouver une origine à cette nation naissante. Siéyès, dans « Qu'est-ce que le Tiers-État ? » ⁹, y a contribué en reprenant une vieille fable qui disait que les francs avaient quitté la Rhénanie au V^{ème} siècle, avaient conquis la Gaule, étaient devenus la noblesse ; il en concluait qu'ils devaient retourner dans leurs forêts rhénanes et laisser le peuple d'origine gauloise se gouverner lui-même chez lui ; il donnait ainsi à la nation une origine, et du coup aux français des ancêtres : les Gaulois. Après lui, en 1828, Amédée Thierry reprend la thèse : les francs ne sont que des envahisseurs ; le prétendu peuple gaulois est la seule souche de la « race » française ¹⁰. La matrice première du roman national est campée. L'origine est trouvée ; il reste à y ajouter les étapes.

Augustin Thierry et Jules Michelet vont consolider l'acte de naissance gauloise de la nation et ajouter les étapes. Augustin Thierry interprète la lutte pour le trône entre les Carolingiens et les Capet, dans les années 870, comme une opposition entre un parti « allemand » et un parti « français ». C'est Eudes, du parti « français », qui est élu roi en 888. Pour Augustin Thierry, la « race » dont les ancêtres sont les gaulois s'est débarrassée d'un souverain « allemand ». Ce basculement finira par permettre aux Capet de prendre le pouvoir, et donc faire de l'avènement d'Hugues Capet, qui n'est en réalité qu'un coup d'État, une étape majeure du roman dont la trame se construit alors ¹¹. Michelet confirmera l'origine gauloise, mais en ne parlant plus d'une race mais d'une heureuse production de la géographie : la configuration de l'espace gaulois a selon lui permis l'éclosion d'un peuple sur un territoire, et la Révolution a fait de ce peuple une nation. ¹² Les travaux de Michelet, notamment, mais aussi de Guizot, d'Augustin Thierry, et de quelques autres, contribueront à forger les chapitres d'une histoire de ce peuple de Gaule devenu nation en 1789.

Cette lecture d'une double origine (gauloise pour le peuple, révolutionnaire pour la nation) n'est pas acceptable pour ceux qui pensent que la Révolution est une catastrophe.

⁵ Ibid., p. 3.

⁶ Ibid., p. 11 et p. 12.

⁷ Ibid., p. 12

⁸ La fabrique de l'écrivain national, Gallimard, 2019.

⁹ Qu'est-ce que le Tiers Etat ?, sn, 1789, p.11.

¹⁰ Cité par S. Citron, *Le Mythe national, L'histoire de France revisitée*, L'Atelier, rééd. 2019, p. 164 et p. 183

¹¹ Ibid, pp. 180-181.

¹² Ibid, p. 182.

La hiérarchie cléricale préfère mettre en avant le baptême de Clovis comme origine de la France. Clovis, roi barbare, se serait fait baptiser en 496, et c'est en vertu de cet évènement que ses successeurs seraient devenus des rois « de droit divin ». Le baptême de Clovis serait donc fondateur d'une organisation sociale nouvelle, que la Révolution serait venu détruire. Cette fable, concurrente de celle des frères Thierry, n'a pas plus de fondement. Il est probable que le baptême est une invention de l'historien Grégoire de Tours. En outre, même si ce baptême a eu lieu, rien ne prouve qu'il ait eu lieu à Reims ni qu'il ait été suivi d'un sacre : c'est un évêque de Reims, Hincmar, qui a écrit cette seconde partie de la fable, trois siècles plus tard, dans l'intention de faire de sa cathédrale le lieu légitime des sacres royaux¹³.

Ce qui est vrai pour l'origine l'est aussi pour l'évolution : les étapes et les héros de la vision de l'histoire de ceux qui regrettent la Révolution et de ceux qui la jugent fondatrice ne sont pas les mêmes. Il y avait, au début du XX^{ème} siècle, deux histoires concurrentes, que l'on peut appeler le roman national républicain et le roman national catholique.

Le roman national français enseigné aux enfants du peuple, pas aux futures élites.

L'histoire de France fondatrice d'une identité nationale initiée par les romantiques va prendre la forme d'un dogme à partir des années 1880. Il est alors décidé d'enseigner à toute la population française cette vision du passé, qui est d'autant moins mise en question qu'elle est cautionnée par les historiens les plus en vue, ceux de l'École méthodique. Gabriel Monod, leur chef de file, en 1879, écrit que, face aux risques que font courir les partis royalistes et socialistes, les historiens se « font un devoir de réveiller dans l'âme de la nation la conscience d'elle-même par la connaissance approfondie de son histoire¹⁴ ». Il veut une histoire scientifique, mais aussi une histoire qui serve « à la grandeur de la patrie¹⁵ ». C'est l'historien Ernest Lavisse, de l'École méthodique qui veut faire de l'histoire une science, qui va concevoir une histoire scolaire qui reprendra l'esprit de l'histoire (pourtant non-scientifique) de l'École romantique, et qui en fera l'histoire scolaire officiellement soutenue par le directeur de l'Enseignement primaire du Ministère de l'Instruction publique Ferdinand Buisson¹⁶.

Le point de départ est politique et revendiqué comme tel. Les républicains ont à faire face à deux problèmes, qu'ils vont affronter en créant l'École gratuite-laïque-obligatoire en 1881-82. Le premier est que leur majorité est fragile : ils craignent ce que Ferry appelle « l'internationale noire » (le clergé, royaliste) et « l'internationale « rouge », (les socialistes)¹⁷. Le second problème est la crainte qu'en cas de conflit militaire la population soit difficile à bien mobiliser et que la France ne connaisse une défaite humiliante comme en 1870. Jules Ferry conçoit l'instruction primaire comme un outil politique pour régler ces deux problèmes : l'État doit s'occuper de l'École « pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines qui importent à sa

¹³ B. Dumézil, *Le baptême de Clovis*, Gallimard, 2019, p.225.

¹⁴ G. Monod, « *Du progrès des études historiques en France depuis le XVI^{ème} siècle* », Revue Historique, n°1, Librairie Baillière, Germer et Cie, nov. 1879, p. 38.,

¹⁵ Ibid.

¹⁶ P. Nora, *Les Lieux de mémoire* 1, éd. Quarto Gallimard, 1997, p. 254. Buisson a confié la rédaction de l'article « histoire » de son dictionnaire pédagogique à Lavisse, preuve de sa volonté que soit enseignée l'histoire de Lavisse.

¹⁷ P. Robiquet, *Discours et opinions politiques de Jules Ferry*, A. Colin, 1893-1898, t. IV, p. 58.

conservation... une patrie morale, un ensemble d'idées et d'aspirations que le gouvernement doit défendre¹⁸ » ; « En morale et en politique l'État est chez lui... Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique ni la neutralité politique¹⁹ ». Il considère que l'École doit prendre l'enfant pour « façonner son âme et son cerveau²⁰ », afin de lui inculquer « une religion de la patrie », et il ajoute que ce sera « une religion qui n'a pas de dissidents²¹ ». Pour l'inculquer, l'École primaire utilisera notamment les lectures édifiantes, l'instruction morale et civique, les bataillons scolaires, et l'histoire²². Des programmes sont arrêtés en 1882 : ils prescrivent d'enseigner « les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale » et n'y ajoutent que quelques notions sur l'antiquité²³.

Lavissee rédige alors un ensemble de manuels pour aider les maîtres à mettre en œuvre ces instructions. Il les conçoit comme une succession de courts chapitres, chacun consacré à un évènement fondateur de la France marqué par sa date précise. Ils s'enchaînent pour former un récit partant d'une inorganisation initiale (la Gaule) pour arriver à un état admirable (la République actuelle). Au fil des chapitres, il introduit les héros et les anti-héros de cette construction, et fait aimer les uns et honnir les autres, leur conférant ainsi une valeur exemplaire. L'enseignement ne doit pas seulement instruire, il doit surtout émouvoir, au besoin même avec des légendes : « Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts de druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, **même enveloppés de légendes**²⁴, puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle. Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmés par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile²⁵ ». Lavissee ajoute quelques gravures pour frapper les esprits, et après chaque chapitre un très bref résumé qui doit être appris par cœur pour être ancré à vie dans les mémoires des Français. La matrice du roman national scolaire est née. Les manuels de Lavissee, qui seront peu concurrencés et souvent imités, se diffuseront à des millions d'exemplaires, avec de légères adaptations d'une édition à l'autre, jusque dans les années 1950. Tous les petits Français qui vont à l'École primaire apprennent par cœur les dates et les petits résumés. Les Français qui ont reçu cet enseignement ont définitivement en mémoire cette histoire, qui a fondé l'imaginaire historique actuel.

Dans le secondaire, ce sont les manuels de Mallet et Isaac qui sont les plus diffusés. Pour ces élèves, l'histoire nationale est également centrale, mais l'objectif est différent. On leur fait étudier d'autres civilisations, selon une méthode qui n'est plus simplement « descriptive » mais aussi « explicative »²⁶. Charles Seignobos, proche des responsables des programmes, rappelle que l'enseignement secondaire alors ne scolarise pas toute la

¹⁸ Discours à la Chambre, 26 juin 1879, Robiquet, op. cit., t. III, p.117.

¹⁹ Discours au congrès pédagogique de l'instruction primaire, 10 août 1881, Robiquet, op. cit., t. 1, p. 63.

²⁰ Discours à la Chambre, 23 décembre 1880, Robiquet, op. cit., t. IV, p. 274.

²¹ Discours à Nancy le 10 août 1881, Robiquet, t. I, p. 63.

²² C. Nique et C. Lelièvre, *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Plon, 1993 (pp. 99 et sv).

²³ Instructions officielles de 1882.

²⁴ Souligné par nous.

²⁵ F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 1911. p. 1270.

²⁶ Ibid., p. 1236.

population mais seulement les futurs dirigeants²⁷. Le dispositif scolaire créé par Jules Ferry comporte en effet deux enseignements primaires : les écoles primaires proprement dites, et des classes primaires dans les lycées. Les premières sont destinées à scolariser les enfants du peuple, les secondes les enfants qui deviendront l'élite. L'enseignement donné dans les unes et les autres n'est pas le même : le premier doit former de futurs travailleurs, le second doit former les futurs cadres. Ce système existera jusqu'en 1965 environ²⁸.

L'histoire pour les futures élites a certes pour fonction, comme à l'École primaire, de préparer à devenir citoyen. Mais, comme ces enfants ne sont pas destinés à devenir des ouvriers mais à devenir des « dirigeants²⁹ », il faut, à eux, leur apprendre le « doute méthodique » et « les notions élémentaires de la critique ». Selon Seignobos, le professeur du secondaire doit faire « la différence entre la légende et l'histoire³⁰ », ce qui est exactement l'inverse de ce que Lavissee prône pour le primaire. Seignobos s'oppose à ce que l'histoire dans le secondaire soit conçue comme Lavissee la conçoit pour les écoles primaires : « Je ne cherche dans l'histoire ni une leçon de morale ni une école de patriotisme ni un recueil de beaux exemples ». L'histoire doit « chercher uniquement la vérité »³¹. Lavissee veut pour les enfants du peuple entretenir l'admiration des héros ; Seignobos veut mettre en garde les futures élites contre « la théorie de l'action décisive des grands hommes qui mène au culte des héros³² ». L'histoire pour le peuple doit « émouvoir » ; l'histoire pour les élites doit conduire « au travail de la réflexion abstraite³³ ». L'une est dogmatique ; l'autre est discernement.

Le difficile abandon d'un enseignement dogmatique de l'histoire de France.

Il faudra attendre plus d'un demi-siècle pour que ce double enseignement soit mis en question. À la fin des années 1920, les historiens Marc Bloch et Lucien Febvre critiquent l'histoire de leurs prédécesseurs : ils fondent l'École des Annales, qui veut faire une histoire prenant en compte les dimensions économiques et sociales, pour lesquelles les nations ne sont pas les territoires pertinents. Ils proposent de faire évoluer en ce sens l'enseignement, mais sans succès³⁴. Après la seconde guerre mondiale, l'internationalisme est à l'agenda : on crée l'ONU et l'UNESCO, on imagine l'Europe. Des initiatives sont prises pour tenter de mettre en conformité l'enseignement de l'histoire avec la nouvelle vision de l'évolution du monde. L'opposition entre les partisans de l'histoire traditionnelle et ceux d'une histoire renouvelée est si forte que ces tentatives s'enlisent. En 1969, le Président Pompidou y met un coup d'arrêt : il écrit qu'il ne veut « pas d'histoire des classes sociales ni d'événements sociaux » et qu'il demande

²⁷ C. Seignobos, « *L'Enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique* », C. Seignobos Ch., Langlois CH-V. Gallouédec L., Tourneur M., *L'Enseignement de l'histoire*, Conférences du musée pédagogique, Imp. nationale, 1907, p. 23.

²⁸ Nique et Lelièvre, op. cit., p. 182.

²⁹ Seignobos, op. cit. (p. 23) : « beaucoup seront des élus ou des fonctionnaires ; ils auront un jour à diriger les opérations politiques de leur pays ». Par « politique », il faut entendre ici « publiques ».

³⁰ Ibid., p. 21.

³¹ Ibid., p. 3.

³² Ibid., p. 19.

³³ Ibid., p. 7.

³⁴ Cf, par ex., M. Bloch, « *Sur la réforme de l'enseignement* », Les Cahiers Pédagogiques, n°3, juil. 1943 :

de « revenir à l'histoire des grands hommes et événementielle³⁵ ». Vingt-quatre ans de débats pour rien.

Après lui, le président Giscard d'Estaing engage une réforme du système éducatif, la « Réforme Haby », qui modifie profondément le dispositif scolaire hérité de Jules Ferry. Le général de Gaulle avait déjà allongé la scolarité primaire (en 1959), supprimé les petites classes de lycée (en 1960) et ouvert la possibilité à un plus grand nombre d'enfants de suivre un enseignement secondaire (en 1963)³⁶. Ces évolutions avaient entraîné une refonte des enseignements. Celui de l'histoire, en primaire, avait été intégré à un ensemble appelé « activités d'éveil » : puisque l'enseignement durait plus longtemps, il ne semblait plus utile de commencer trop précocement les apprentissages systématiques et il semblait préférable de les préparer en « éveillant » l'esprit des enfants. En 1975, la réforme Haby crée le collège unique : tous les enfants doivent désormais suivre la même scolarité du début du primaire jusqu'à la fin du collège. Haby décide de maintenir les activités d'éveil en primaire : à ce stade, il n'y a plus d'histoire mais une préparation à en faire au collège. Pour le collège, il se rallie à la conception de l'histoire inspirée de l'École des Annales : il la regroupe avec d'autres disciplines dans un ensemble indistinct qu'il appelle « sciences sociales ». L'histoire nationale, avec ses héros et sa chronologie, n'est plus centrale dans l'École obligatoire.

Cette réforme est critiquée de toutes parts. On lui reproche d'avoir supprimé l'histoire en primaire et de lui avoir enlevé tout horaire spécifique en collège, de ne plus centrer sur la nation, et de ne plus apprendre la chronologie. Le 20 octobre 1979, Alain Decaux lance un « cri d'alarme » dans *Le Figaro Littéraire* : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ». C'est un coup de tonnerre. Les opposants à la réforme se mobilisent : articles, pétitions, questions parlementaires, projets de lois... Le successeur d'Haby essaie de calmer les esprits en rétablissant en primaire la chronologie nationale, mais c'est trop tard. L'élection présidentielle approche ; tout se politise et rien ne se règle.

Le nouveau président, François Mitterrand, avait promis pendant la campagne électorale de développer l'enseignement de l'histoire. Il n'est pas porté vers l'histoire « à la Lavisserie » ; il s'intéresse plutôt à l'histoire du temps long et des civilisations de l'École des Annales et de ce que l'on appelle alors la Nouvelle Histoire, qui en est l'héritière. Mais il est également, fonction oblige, attaché à l'histoire nationale et à la chronologie. En 1983, il est informé que son ministre n'a encore donné aucune suite à sa promesse de développer l'histoire et que le niveau des élèves, suite à la réforme Haby, est devenu très faible. Le 31 août, il se fâche en conseil des ministres : il se dit « scandalisé » par l'ignorance de l'histoire par les jeunes, et « angoissé » « par le dommage que peut donner à notre pays la perte qui se produit dans la mémoire collective »³⁷. « *Le Monde* » titre, le 2 septembre, « Le coup de sang de M. Mitterrand ». Le ministre organise un grand colloque préparatoire à des décisions. Ce sera le « Colloque de Montpellier », qui devra mettre un terme à la réforme Haby.

Le colloque a lieu du 19 au 21 janvier 1984. C'est le Premier ministre en personne qui l'ouvre. Il annonce sans détour : « L'histoire que nous transmettons aux jeunes ne peut plus être seulement celle d'une nation³⁸ ». Il demande aux participants d'être les

³⁵ Note du 20 novembre 1969, Archives Nationales, citée par P. Legris, op. cit., 197, n. 773.

³⁶ Réforme Berthoin, de 1959 (qui porte la fin de l'enseignement obligatoire à 16 ans), et réforme Capelle-Fouchet de 1963 (qui crée les CES : collèges d'enseignement secondaire).

³⁷ P. Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France, Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Université Panthéon- Sorbonne/Paris I, 2010. HAL archives ouvertes.fr., p. 341.

³⁸ Ibid., p. 11.

« promoteurs d'une nouvelle conception de l'histoire³⁹ ». Les conférenciers qui se succèdent à la tribune plaident pour une histoire ouverte au monde et prenant en compte toutes les composantes de la nation, c'est-à-dire notamment les populations issues de l'immigration. Le ministre Savary s'engage à « restituer la place de l'histoire nationale » et à « initier à la diversité »⁴⁰. Cette position moyenne (oui au national chronologique, et oui à l'ouverture à la diversité nationale et au monde) permet aux deux camps de trouver des satisfactions. L'histoire est rétablie en primaire. De nouveaux programmes seront préparés pour le secondaire. Les partisans de l'histoire nationale et ceux de l'histoire du temps long et des grands espaces sont satisfaits de cette conclusion.

Au-delà de cette synthèse, nécessaire sans doute pour mettre un terme aux débats incessants, la décision majeure a été annoncée par le Premier ministre : « ...L'enseignement de l'histoire n'a pas à inculquer aux jeunes une doctrine qui servirait, comme en d'autres temps, à assurer la transmission de telle ou telle idéologie ou la légitimité de tel ou tel principe politique ». Elle doit leur donner à la fois une autonomie et le sens de la solidarité⁴¹ ». L'esprit qui a soufflé pendant le colloque est celui de Seignobos et non celui de Lavissee. Le ministre dit dans sa conclusion que l'objectif : « ce n'est pas de réécrire à la lettre au tableau noir les principes de la pédagogie républicaine⁴² », et qu'il ne s'agit plus de « faire une histoire exemplaire racontée au prix de silences et d'exclusions dont nous mesurons mieux désormais l'injustice ». La véritable conclusion de Montpellier est que l'histoire « à la Lavissee » est condamnée comme ne correspondant plus aux réalités et aux besoins de l'époque. Elle disparaîtra des programmes scolaires. Les jeunes générations n'apprendront plus ce qui a forgé l'imaginaire collectif des générations précédentes. Le colloque de Montpellier marque un tournant définitif. Le roman national commence alors une mue, dans laquelle nous sommes encore.

Après Montpellier jusqu'à aujourd'hui.

Le débat sur les finalités de l'enseignement de l'histoire est clos. Il y aura régulièrement des discussions sur le choix des notions à mettre dans les programmes, mais la conception que définissait Seignobos pour les futures élites est désormais la règle pour tous : former l'esprit critique. Il y aura parfois des tentatives -nostalgiques sans doute -pour restaurer un peu d'histoire « à la Lavissee », mais, sauf épisodiquement et marginalement, la distinction entre une histoire fondée sur l'émotion et l'admiration n'est plus, à l'ordre du jour. L'objectif de former à la citoyenneté n'est évidemment pas absent, donc l'histoire nationale et sa chronologie non plus. Mais, dans les programmes de 2015 de l'École primaire, l'expression « esprit critique » est mentionnée 25 fois⁴³. Ceux de 2020 pour le cycle 4 (de la classe de 5ème à la 3ème) précisent que « les élèves continuent à développer l'esprit critique ».

En vertu d'une loi 2005, il existe en France un « socle commun de connaissances, de compétences, et de culture », qui définit ce que tout élève doit avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire. Ce socle précise notamment que tous doivent recevoir une formation au « jugement » et à la citoyenneté. Dans le domaine « formation du citoyen »,

³⁹ Ibid., p. 12.

⁴⁰ Colloque ..., op. cit. Les citations sont issues de ce texte.

⁴¹ Colloque, op. cit., p. 6.

⁴² Colloque..., op. cit., p. 174.

⁴³ F. Janier-Dubry, « Enseignement de l'histoire et développement de l'esprit critique », pedagogie.ac-nantes.fr, oct-nov. 2016.

il contient une partie intitulée « réflexion et discernement » : l'élève « fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation ». C'est sur cette base que sont désormais élaborés les programmes. Il n'y a rien de commun entre la prescription sous la Troisième République et la prescription actuelle.

C'est curieusement au moment où les professionnels de l'histoire ont définitivement rangé l'histoire scolaire traditionnelle que l'opinion s'y intéresse et qu'apparaît sur ce sujet une sorte de débat public confus. En 2009, un passionné d'histoire, Dimitri Casali, lance une pétition contre les nouveaux programmes, qui omettraient des personnages comme Louis XIV et Napoléon. Cette initiative, largement relayée, engendre un mouvement d'étonnement et d'interrogation dans la population : ces nouveaux programmes sont-ils à condamner, ou bien est-ce l'histoire que l'on a apprise qu'il faut condamner ? La presse s'en mêle, nourrit le débat, entretient les interrogations : en 2010, *Le Point* publie « Les grandes impostures de l'histoire » ; le *Nouvel Observateur* « Les mensonges de l'histoire de France » ; le *Figaro-Histoire* « Les grands mythes de l'histoire de France ». En 2011, Casali reprend son combat et publie un « *Alter manuel d'histoire de France* » sous-titré « Ce que nos enfants n'apprennent plus » : il dénonce la disparition dans les programmes de Clovis, de Charles Martel, d'Hugues Capet, de Saint Louis, de François 1er, de Richelieu, de Mazarin... En 2013, il sort une réédition augmentée du « *Petit Lavis* », et en 2014 une « *Histoire de France* » dans laquelle il parle de « la déliquescence de l'enseignement de l'histoire » et « du grand escamotage qu'elle connaît depuis trente ans ». On ne compte plus les articles, les publications sur Internet et les ouvrages qui participent au débat qu'il a ouvert. Les politiques ont également leur avis. Les années 2010 connaissent une véritable effervescence médiatique et éditoriale sur la question de la validité de l'imaginaire historique national, du « roman national ».

Dans cette grande effervescence médiatique et éditoriale, on oublie une donnée majeure : le roman national « à la Lavis » est dans l'imaginaire des générations à qui il a été enseigné. Plus précisément, il est dans l'imaginaire de la partie de la population (la plus grande partie) à qui l'histoire a été enseignée ainsi, celle qui n'a pas, sans sa jeunesse, eu accès à l'histoire « à la Seignobos ». C'est l'imaginaire collectif de cette partie de la population que le roman national a imprégné. Il l'a d'autant plus imprégné que la télévision et le cinéma ont conforté cet imaginaire en diffusant, souvent avec brio, la vision de Lavis de l'histoire. Et c'est cette partie de la population qui a été, d'une certaine façon, surprise de découvrir, par l'emballement médiatique des années 2010, que l'histoire apprise contient des légendes, des mythes, des trous, et qu'elle est une vision faite pour faire aimer la France plus que pour faire comprendre le monde et la France dans le monde. Le roman national est donc un « phénomène de génération » : qu'on le veuille ou non, à moins que l'École ne soit à nouveau chargée de le ré-inculquer, il disparaîtra avec les générations qui en sont porteuses.

Qu'en est-il de la nation aujourd'hui ?

Faut-il regretter l'effacement prévisible du roman national ? Deux raisons peuvent expliquer que certains le regrettent. La première est la nostalgie, le sentiment que notre passé s'éloigne et l'embellissement que l'on met dans le souvenir de ce passé : ce n'est pas agréable de voir disparaître les certitudes que l'on avait. La seconde est la crainte que la disparition d'une histoire qui était faite pour aimer la France ne fasse disparaître le sentiment d'appartenance, ce qui fait France, ce qui fait nation, ce que Renan appelle « l'héritage de gloire et de regrets à partager » qui permet « le plébiscite de tous les jours ». Ces deux raisons, et la seconde est bien sûr la plus préoccupante pour l'avenir,

ne peuvent cependant pas faire regretter l'histoire dogmatique. L'histoire qui forme à l'esprit critique, au discernement, est nécessaire pour permettre que chacun puisse exercer raisonnablement sa liberté.

Comme l'écrit l'historien Pierre Nora, « ce « roman national » est mort (ou mourant me semble-t-il) et on ne le ressuscitera pas avec des incantations⁴⁴ ». La démocratie ne pourrait plus accepter aujourd'hui le projet politique qui était celui de Jules Ferry qui considérait que l'École devait inculquer « une certaine morale d'État, certaines doctrines qui importent à sa conservation » et qui pour cela voulait dispenser à l'enfant un enseignement conçu pour « façonner son âme et son cerveau ». Le problème n'est pas le fait que l'enseignement de l'histoire a désormais pour mission de développer l'esprit critique : il n'y a pas d'alternative possible à cela dans une société démocratique. Le problème est ailleurs. Il est dans une évolution dans ce que Nora désigne comme étant « l'avènement dans notre culture « d'un type nouveau de rapport au passé⁴⁵ ».

Cette évolution concerne d'abord le rapport de l'histoire et de la mémoire, et plus précisément l'engouement croissant, depuis les années 1970, pour le patrimoine et pour les mémoires individuelles et communautaires, celles notamment « des minorités opprimées, des oubliés, des victimes de l'histoire⁴⁶ ». La mémoire, bien sûr a autant de légitimité que l'histoire. Mais elle n'a pas la même légitimité : la mémoire est affective ; l'histoire est un effort vers l'objectivité et l'universel. La mémoire est souvenir et fidélité ; l'histoire contextualise les événements passés. La mémoire conduit à la repentance ; l'histoire conduit à l'analyse. La mémoire est sentiment ; l'histoire est discernement. Ce qui pose question, c'est le fait que le phénomène mémoriel prend le pas sur l'histoire, ce qui a conduit la communauté des historiens à mettre en cause les politiques dites mémorielles. Depuis 1990, plusieurs lois mémorielles ont été promulguées : le texte initial de celle du 23 février 2005 mentionnait que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer ». Cette disposition, qui a été annulée sur avis du Conseil d'État, a ému beaucoup d'historiens qui se sont mobilisés pour faire entendre que le politique n'a pas compétence pour écrire l'histoire. Il s'en est suivi la création en 2005 du collectif « Liberté pour l'Histoire », et en 2006 la création du « Comité de Vigilance sur les Usages Publics de l'Histoire ». L'histoire, sauf à ne plus être objective et impartiale, ne peut pas servir à fixer un roman national à visée mémorielle. La mémoire, indispensable, ne doit pas faire l'histoire, qui est tout autant indispensable. C'est une question d'actualité comme le montrent les questionnements actuels sur la mémoire et l'histoire de la guerre d'Algérie. C'est la question de la conciliation de la fidélité et du discernement.

L'autre évolution que pointe Pierre Nora quand il évoque « un nouveau rapport au passé » est la relation des jeunes générations avec l'histoire elle-même. L'histoire qui leur est enseignée ne s'imprime plus en eux, ne se grave pas, ne les intéresse pas. Il l'explique, notamment par l'avènement d'une civilisation de l'individu-roi⁴⁷ ». Ce n'est pas que l'histoire disparaisse des esprits : « L'histoire est partout mais ce n'est pas la même. Aucune époque n'a peut-être fait une pareille consommation d'histoire. Dans la littérature, dans la publicité, dans la mode, au cinéma et jusqu'aux jeux vidéo. Non plus une histoire rassembleuse et orientée, mais une histoire individualisée, sur mesure, émotionnelle, affective, moralisatrice, où s'engouffrent les jugements et les passions du

⁴⁴ P. Nora, « *Difficile enseignement de l'histoire* », *Le Débat*, n°175, 2013/3, p.4.

⁴⁵ *Ibid.* p. 3.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 6.

moment⁴⁸ ». On en fait un usage individuel, approximatif, arrangé, qui ne discerne pas plus le mythe de la réalité que ne le fait le roman national. L'histoire n'est plus le fondement d'une culture commune, d'une unité culturelle qui fait, comme le dit Pascal Ory qu'un peuple devient une nation. On s'intéresse moins à la nation qu'à l'individu, et donc moins à l'histoire de la nation qu'à la mémoire de l'individu. Cette évolution pose la question même de la nation. Si elle est, comme l'a écrit Renan, « un principe spirituel » fondant « le désir de vivre ensemble » et nécessitant « un plébiscite de tous les jours »⁴⁹, la nation peut-elle n'être qu'une société d'individus sans histoire, dans les deux sens du terme, sans l'esprit critique face à l'histoire, mais aussi sans ce que l'historien Paul Veyne appelle un « roman vrai », un « récit d'évènements vrais »⁵⁰ ?

L'enjeu, par rapport à la nation, dépasse celui de l'histoire elle-même. L'affaiblissement de la connaissance de l'histoire a forcément pour conséquence une modification profonde de la culture qui fait tenir debout une société. L'affaiblissement de la connaissance historique empêche par exemple l'accès à la littérature. Cet affaiblissement de la connaissance historique conduit à enfermer les individus dans l'immédiateté du monde, et donc dans la « dictature du présent ». L'histoire qui forme l'esprit critique, au discernement a pris le pas à l'histoire dogmatique : il serait sans doute dangereux que l'histoire à usage individuel ou communautaire prenne le pas sur l'histoire. À moins que l'on pense que la nation n'a plus d'avenir. Mais c'est un autre problème, qui exige lui aussi d'être affronté sans dogmatisme et discernement.

BIBLIOGRAPHIE

- Amalvi Christian, *Les héros des français, Controverses autour de la mémoire nationale*, Larousse, 2011.
- Avezou Laurent, *Raconter la France*, A. Colin, 2^e ed. 2013.
- Beaune Colette, *Naissance de la France*, Gallimard, 1985.
- Borne Dominique, « *Quelle histoire de France enseigner ?*, », *Le Débat*, 175, 2013/3, pp. 35-49.
- Borne Dominique, *Histoire de France*, La Documentation française, dossier n°8083, sept-oct 2011.
- Buisson Fernand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 1911.
- Caire-Jabinet, *Introduction à l'historiographie*, A. Colin, réed. 2020.
- Citron Suzanne, *Le Mythe national, L'histoire de France revisitée*, L'Atelier, réed. 1989.
- Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19/20/21 janvier 1984, Montpellier, Ministère de l'Éducation nationale, 1984.
- De Cock Laurence, *Sur l'enseignement de l'histoire*, Libertalia, 2018.
- Delacroix C., Dosse F., Garcia P., Offenstadt N., *Historiographies*, Folio-Histoire, Gallimard, 2010

⁴⁸ Ibid., p. 6.

⁴⁹ Renan, op. cit., p. 11 et p. 12.

⁵⁰ P. Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Point Histoire, (1^{ère} ed. 1971), Le Seuil, ed. 2015, p. 23

- Dumézil Bruno, *Le baptême de Clovis*, Gallimard, 2019.
- Boudon Etienne ed., « *Nos ancêtres les Gaulois !* », PUR, 2020
- Durpaire François, *Nos ancêtres ne sont pas gaulois*, Albin Michel, 2018.
- Gaussen David, *Qui a écrit le roman national ?*, Gaussen, 2020.
- Girault René, *L'histoire et la géographie en question*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale, 1983.
- Grégoire de Tours, *L'histoire des rois francs*, Folio Histoire, Gallimard, ed. 2011.
- Jeanneney Jean-Noël, *Le récit national, une querelle française*, Fayard, 2017.
- Joutard Philippe, « *Les historiens et la mémoire* », *Le Débat* 210, mai-août 2020, pp. 228-231.
- Langlois Charles-Victor et Seignobos Charles., *Introduction aux études historiques*, Hachette, 1898.
- Legris Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France*, Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative. Université Panthéon-Sorbonne/Paris I, 2010. HAL archives ouvertes.fr.
- Legris Patricia, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, PUG, 2014.
- Nique Christian et Lelièvre Claude, *L'École des Présidents, de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Odile Jacob, 1994.
- Nique Christian et Lelièvre Claude, *La République n'éduquera plus, La fin du mythe Ferry*, Plon, 1993.
- Noiriel Gérard, *Une histoire populaire de la France*, Agone, 2019.
- Nora Pierre, *Lavisse, instituteur national, Le «Petit Lavisse »évangile de la République*, in Nora Pierre, *Les Lieux de Mémoires*, t.1, Quarto, Gallimard, ed. 1997, pp. 239-275.
- Nora Pierre, « *Difficile enseignement de l'histoire* », *Le Débat*, n° 175, 2013/3, pp. 3-6.
- Offenstadt Nicolas, *L'historiographie, Que sais-je ?*, PUF, 2011.
- Ory Pascal, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Gallimard, 2020.
- Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, coll. Histoire, Le Seuil, 1996.
- Renan Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Calmann Lévy, 1882.
- Seignobos Ch., Langlois Ch-V., Gallouédec L, Tourneur M., *L'Enseignement de l'histoire*, Conférences du Musée pédagogique, Imprimerie nationale, 1907.
- Thiesse Anne-Marie, *La fabrique de l'écrivain national, Entre littérature et politique*, Gallimard, 2019.
- Veyne Paul, *Comment on écrit l'histoire*, coll. Histoire, Le Seuil, 1ère éd.. 1971, p. 10 et rééd. 2005, p.. 23.