



HAL
open science

L'impact de la guerre franco-prussienne dans l'enseignement secondaire de 1870 à nos jours

Nathan Neret

► **To cite this version:**

Nathan Neret. L'impact de la guerre franco-prussienne dans l'enseignement secondaire de 1870 à nos jours. Education. 2022. dumas-03792596

HAL Id: dumas-03792596

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03792596>

Submitted on 4 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges,

L'impact de la guerre franco-prussienne dans l'enseignement secondaire de 1870 à nos jours

Présenté par
NERET Nathan

Sous la direction de :
KACI Maxime

Grade : Maître de conférences en histoire contemporaine

Table des matières

Introduction	4
Chapitre I : Les conséquences de la guerre de 1870 sur l'organisation de l'enseignement secondaire.....	11
A)La remise en question de l'enseignement secondaire au-devant des débats soulevé par la défaite de 1870.....	13
B)Les langues vivantes au cœur du projet de modernisation de l'enseignement secondaire <i>post</i> 1871.....	20
C)La guerre franco-prussienne révélatrice de l'insuffisant enseignement de la géographie ?	25
Chapitre II : La guerre de 1870 dans les programmes du secondaire entre 1870 et 1923	45
A) L'usage de l'enseignement d'Histoire à des fins patriotiques après 1870 ?.....	45
B) La guerre de 1870 dans la mémoire et dans les programmes du secondaire entre 1870 et 1923	50
III) La guerre de 1870 dans les programmes et manuels de l'enseignement secondaire des années 1960 : un effacement progressif et durable ?.....	54
A)Entre maintien de la guerre de 1870 dans les manuels et dilution de son enseignement dans les programmes	55
B)L'enseignement de la guerre franco-prussienne par les professeurs du secondaire	67
Conclusion.....	68
Bibliographie :.....	69

Introduction

Les pertes matérielles et humaines de la guerre de 1870 ont été rapidement surmontées, cela a parfois amené les observateurs contemporains des faits à dire de ce conflit qu'il n'avait pas eu une grande importance¹. Cependant, les conséquences politiques et spirituelles de la défaite sont fortes jusqu'en 1914. En effet, la guerre franco-prussienne (déclarée le 19 juillet 1870 et s'achève le 29 janvier 1871) n'a duré que 6 mois, pourtant elle s'impose comme un tournant : Les conséquences directes de la guerre de 1870 sont la chute du 2nd Empire pour la mise en place de la III^e République, du point de vue spirituel, un « esprit de revanche » découle de la défaite, bien qu'il ne faille surestimer son impact sur la société française de la fin du XIX^e siècle. En effet, cet esprit de revanche, même s'il existe, n'est pas généralisé dans la société française. Bien qu'elle soit véhiculée par certains hommes politiques comme George Clémenceau, à mesure que 1871 s'éloigne, la « ligne bleue des Vosges »² fait de moins en moins l'objet de discours belliqueux.

¹ Cf. par exemple le jugement de R.Lalou (dans *Histoire de la littérature française contemporaine*, Paris, P.U.F., 1941, t. I). Lalou affirme que la guerre de 1870 n'a eu que des effets momentanés sur l'histoire et la littérature ; il ajoute cependant : « L'importance de cette guerre, comme celle de la Commune, ne se révélera qu'au XX^e siècle. »

² Expression employée par Jules Ferry pour désigner la frontière franco-allemande de 1871 à 1919. La tonalité bleue de la brume qui entoure la forêt est due à l'expulsion d'aérosols par les arbres

La défaite de 1871 constitue « la défaite de l'intelligence et de l'Université française »³, selon les mots d'Émile Boutmy, fondateur en 1872 de l'École libre des Sciences politiques, la création de celle-ci découle en effet de la prise de conscience - après 1870 - de l'inadaptation de l'instruction des élites.

L'institution scolaire fait partie des responsables désignés du désastre et si les critiques se polarisent tour à tour sur l'instituteur français et sur l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire n'échappe pas aux enquêtes et à la réflexion conduites, dès les lendemains de la guerre, par Jules Simon, ministre de l'Instruction publique et des cultes. Le sentiment que la défaite serait due à un enseignement déficient est partagé par de nombreux intellectuels français, ce qui débouche notamment en 1902 sur la réforme des programmes d'enseignement d'Histoire qui fut notamment promue par Ernest Lavisse⁴.

Cette prise de conscience de l'obsolescence du système éducatif français permet de s'interroger sur l'impact de la guerre de 1870 dans l'enseignement secondaire. La guerre de 1870 et son enseignement a déjà été l'objet de nombreuses études historiques mais elles concernent dans la majorité des cas l'instruction primaire. A l'inverse il n'existe aucune monographie traitant du lien entre la défaite de 1871 avec le secondaire, cela se traduit par la difficulté à trouver des travaux récents d'historiens sur le lien entre 1870 et l'enseignement secondaire alors même que l'histoire de l'enseignement prend de l'ampleur. Cela s'explique par le fait que l'école primaire voit passer toutes les couches de la société, surtout à partir des lois Ferry interrogeant alors le rôle de l'école dans la formation des citoyens de la Belle Epoque et des soldats de 1914-1918 comme l'illustre le tableau d'Albert Bettanier⁵

La richesse d'études autour de 1870-1871 en lien avec l'enseignement primaire s'explique par l'ampleur que prend l'école publique, en 1880 il y a environ 5 millions d'élèves⁶

³ HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999, p.219

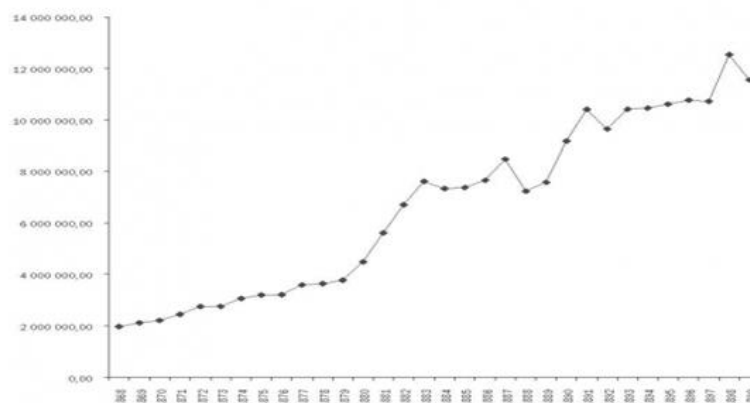
⁴ GARCIA Patrick, LEDUC Jean, *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris, 2003

⁵ BETTANIER Albert, *La tache noire*, 1887. Qui dépeint un revanchisme exacerbé. Celui-ci doit être nuancé puisque il tient surtout du boulangisme du peintre.

⁶ Selon Philippe Poirrier dans *Introduction à l'historiographie*, Belin, Paris, 2009, p.42

inscrits en école primaire contre seulement 74 000⁷ garçons dans les lycées et collèges en 1880 issus majoritairement de la bourgeoisie ou, plus rarement, de la frange supérieure des classes moyennes. Toutefois, étant ancrée dans l'actualité de la Troisième République, la question de la culture historique et géographique prend une dimension particulière quand on considère la population des établissements secondaires, appelée non seulement à exercer ses droits civiques comme mais aussi à assurer la direction politique du pays. Elle est, pour eux, un instrument de culture sociale. La défaite de 1871 a éveillé les consciences, et le sentiment prévaut que la France a perdu en partie à cause de son école, de ses facultés défailtantes et sous-financées et de l'inadaptation de la formation de ses élites au monde moderne. Cette volonté de réformer l'institution scolaire, peut notamment s'observer à travers l'augmentation du budget étant alloué, aux établissements de l'enseignement secondaire.

Graphique 23. Évolution de la subvention pour dépenses fixes des lycées (1868-1899)



Graphique figurant l'évolution de la subvention pour dépenses fixes des lycées (1868-1899)⁸

La guerre de 1870 est aujourd'hui assez méconnue du grand public. L'historien Jean-François Lecaillon dans son ouvrage *Le souvenir de 1870 : Histoire d'une mémoire* va jusqu'à parler de « mythe » pour qualifier la mémoire de la guerre franco-prussienne de 1870 à nos

⁷ Le chiffre que donne le résumé rétrospectif de la Direction générale de la statistique, *l'Annuaire statistique de la France*, Imprimerie nationale, Paris, 1880

⁸ Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013

jours⁹. Toutefois cette guerre constitue un tournant politique avec la fin du Second empire, l'émergence de la IIIe République et l'insurrection parisienne de la Commune. En étudiant la guerre de 1870 sous l'angle de l'impact qu'elle a eu il s'agira de s'interroger sur les conséquences de la guerre sur le court, moyen et long terme dans l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire ne concerne qu'un faible nombre d'élèves en comparaison de l'enseignement primaire qui, lui, concerne un nombre croissant d'enfants français à partir de l'école gratuite et obligatoire en 1881. En revanche l'enseignement secondaire concerne plutôt les futures élites et ce jusque dans les années 1950. L'entrée de la guerre de 1870 dans les cours d'Histoire au lycée se fait progressivement à partir des années 1880 avec l'extension de la période étudiée en terminale qui passe de 1789-1848 à 1789-1875. Toutefois, il faut attendre la réforme de 1902 pour que la classe de 3^e, jusque-là consacrée au Moyen Âge se tourne vers l'Histoire contemporaine jusqu'à la fin du XIXe. La guerre de 1870 disparaît de nouveau en 1925, les programmes de 3e étant de nouveau consacré au Moyen Âge jusqu'à la fin du XVIe, pour ne réapparaître qu'en 1938 dans le même format qu'en 1902, disparaît de nouveau sous l'occupation et réapparaît en septembre 1944¹⁰. Ce va-et-vient de l'enseignement de la guerre de 1870, conduit à s'interroger sur l'instrumentalisation de cette guerre et de son enseignement qui se fait en fonction des relations franco-allemandes.

Dans le cadre de ce mémoire, il convient d'étudier les programmes du secondaire, en partant de ceux d'aujourd'hui et en examinant la place qu'y occupe la guerre de 1870 nous comparerons l'espace qu'occupe cette même guerre, sa mémoire et son enseignement dans le secondaire. A partir du tableau page 9, il sera nécessaire d'étudier si les programmes mais aussi les manuels traitent effectivement de la guerre de 1870 et si oui, comment elle est traitée et quel volume occupe-t-elle au sein des manuels et programmes. Ainsi, l'étude de la guerre de 1870 dans les programmes doit être analysée, mais on peut aussi analyser l'absence de la guerre de 1870 dans les programmes ou encore la place que cet enseignement occupe par rapport à d'autres dans les programmes d'histoire. Les sources qui seront mobilisés relèveront des

⁹ La guerre franco-prussienne est souvent vue comme le terreau d'un revanchisme solidement ancré dans la société française de la Belle Epoque menant naturellement à la Première Guerre mondiale, or comme l'a démontré Bertrand Joly dans « La France et la Revanche (1871-1914) ». In: *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 46 N°2, Avril-juin 1999, p.340-347, le rôle joué par la défaite de 1870 dans le développement d'un sentiment de revanche est réel mais le revanchisme n'est en fait jamais porté unanimement par l'ensemble de la société et en dehors de quelques sursauts comme la crise boulangiste entre 1887 et 1889, le revanchisme reste un sentiment limité.

¹⁰ Informations tirées de GARCIA.P, LEDUC.J, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris, 2003

programmes du secondaire depuis les années 1880¹¹. Des manuels d'Histoire pourront également être mobilisés afin d'y étudier la place de la guerre de 1870 en leur sein¹². Avant la réforme de 1902, l'impact de la guerre de 1870 peut s'étudier directement sur la structure de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire la primauté d'enseignements par rapport à d'autres, notamment le latin qui perd progressivement sa primauté dans la formation des futures élites¹³. On peut aussi étudier la montée d'enseignements jusqu'alors relégués au second plan tel que les langues vivantes (et notamment l'allemand), ou la géographie qui est identifiée à l'époque comme l'un des facteurs de la supériorité de l'armée allemande sur l'armée française.

¹¹ Dont les textes et décrets d'application sont rassemblés dans l'ouvrage de MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000. Cet ouvrage est complété par la *Revue internationale de l'enseignement* rassemblant des textes allant de 1881 à 1940, la *Revue française de pédagogie*.

¹² Cela concerne les manuels en vigueur actuellement depuis les réformes de 2016 pour le collège et 2019 pour le lycée mais aussi les manuels utilisés entre les années 1870 et 1930 qui sont numérisés et consultables sur le site de la bibliothèque Diderot à Lyon

¹³ Jules Simon a la volonté, dès le début de la décennie 1870 de réduire la primauté de l'enseignement classique qui privilégie le grec et le latin par rapport à l'enseignement moderne qui s'appuie davantage sur les langues vivantes et les sciences. Toutefois, les défenseurs de l'enseignement classiques sont nombreux, ne permettant pas à J. Simon mener à bien ces réformes, l'enseignement classique reste très important dans les études secondaires jusqu'au XXe siècle.

Date	Quatrième	Troisième	Seconde	Première	Terminale
1880					1789-1875
1902		Contemporaine- fin XIXe			1815-fin XIXe
1925					1848-1920
1938		Contemporaine- fin XIXe			1848-1920
1941					1848-1920
1944		Contemporaine- fin XIXe			1848-1920
1945		XVIIIe et XIXe			1848-1939
1957			1789-1871	1871-1945	
1963		1789-1870		1848-1914	
1969		1789- nos jours		1848-1914	
1977	XVIe-fin XIXe			1848-1914	
1981	XVIe-fin XIXe				
1985	XVIIe-XIXe				
1995	XVIIe-1914			Milieu XIXe- 1939	

Tableau récapitulatif des occurrences des programmes susceptibles d'inclure la guerre de 1870¹⁴

¹⁴ D'après GARCIA.P, LEDUC.J, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris, 2003

L'objectif de ce mémoire est d'étudier les conséquences que la guerre de 1870 a eu sur l'enseignement secondaire dans les années consécutives au conflit, puis de voir quelles traces a laissé ce conflit dans les programmes et manuels d'histoire entre 1902 et aujourd'hui. Les recherches menées pour ce mémoire conduisent à interroger la place qu'occupe le désir d'une revanche sur l'Allemagne¹⁵, or, bien que celle-ci existe, elle diminue durant la fin du XIXe et occupe une place mineure dans le sentiment national français, qui s'accroît toutefois entre 1870 et 1914¹⁶.

Au cours de ce mémoire nous répondrons à la question suivante : quel a été l'impact de la guerre franco-prussienne dans le secondaire et quelle place occupe-t-elle aujourd'hui dans les programmes de l'enseignement secondaire de 1871 à aujourd'hui ?

Pour répondre à cela nous étudierons d'abord les conséquences de la guerre de 1870 de l'après-guerre jusqu'à la Première Guerre mondiale sur le secondaire, dans les programmes et sur l'institution scolaire elle-même. Mais aussi la récupération politique dont la guerre franco-prussienne a été l'objet en se demandant si le sentiment de revanche notamment porté par Ernest

¹⁵ Selon les travaux de Bertrand Joly, Le souvenir de la guerre de 1870 n'entretient pas le désir de Revanche et le fait que la classe politique délaisse ce thème montre la conscience qu'elle a de sa faible résonance dans le pays. Une fois installés au pouvoir, les Républicains se donnent pour mission de réformer le pays et de ne plus ruminer les mauvais souvenirs. Dans cette optique, l'idée d'une guerre de Revanche contre l'Allemagne est abandonnée. Président de la République de 1879 à 1887, Jules Grévy est un artisan de la paix : il souhaite que la France lie de bonnes relations avec l'Allemagne. Président du conseil, Jules Ferry parie sur la colonisation pour restaurer la puissance nationale. Toutefois les adversaires ne s'y trompent pas et dénoncent une politique qui « détourne les regards de la France de la ligne bleue des Vosges » (Clémenceau), toutefois, les partisans de la revanche demeurent une minorité qui perd en partisan au fur et à mesure que l'on s'éloigne de 1870. La revanche sans revanchisme entend se bâtir aussi par l'éducation. Après la défaite l'un des responsables désignés est l'école. Fustel de Coulanges avait déclaré, « Pour vaincre l'Allemagne, il faut l'imiter » et notamment imiter son système scolaire et se débarrassant du modèle classique d'enseignement qui privilégie le latin plutôt que les langues vivantes par exemple. Ernest Lavisse qui rédige les programmes a été fortement touché par la défaite et entretient un profond désir de revanche. L'idée qu'un sentiment de revanche aurait guidé la France entre 1870 et 1914 est avant tout une création de l'après-guerre notamment diffusé par l'essayiste anti germaniste d'extrême-droite Charles Maurras.

¹⁶ Selon Jean-François Lecaillon, historien de la guerre de 1870, l'idée de revanche existait, pour autant, elle n'était pas majoritaire et elle se déclinait au pluriel, plaçant derrière le même terme, des points de vue différents : il y avait d'un côté, les partisans d'une revanche par les armes (la guerre), de l'autre ceux qui la voulaient par le droit (sans la guerre). Son analyse des médias, des carnets de guerre et des correspondances du début de la Grande Guerre montre que le désir de revanche y était supplanté par le souci de répondre à une agression allemande.

Lavisse et d'autres responsables politiques s'est transposé à l'enseignement secondaire. Ensuite il s'agira d'étudier la place qu'occupe la guerre de 1870 dans les programmes scolaires entre 1870 et 1925. Et enfin de poursuivre cet examen de la place de 1870 dans l'enseignement secondaire de la fin de la Grande Guerre à nos jours.

**

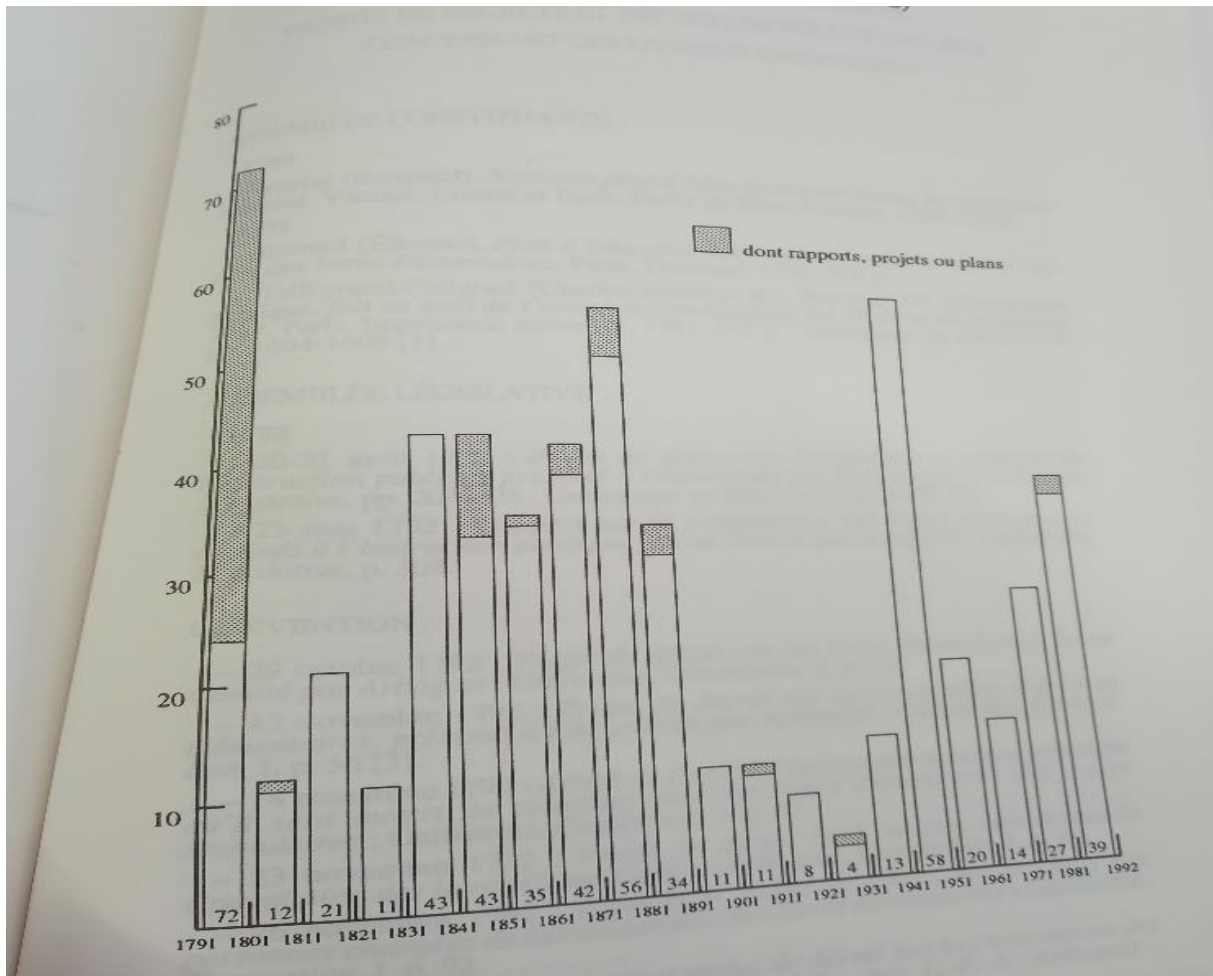
Chapitre I : Les conséquences de la guerre de 1870 sur l'organisation de l'enseignement secondaire

Une fois installés au pouvoir, les Républicains se donnent pour mission de réformer le pays et de ne plus ruminer les mauvais souvenirs. Dans cette optique, l'idée d'une guerre de Revanche contre l'Allemagne est abandonnée. La « revanche sans revanchisme »¹⁷ entend se bâtir aussi par l'éducation. Après la défaite les responsables politiques de la III^e république entendent réformer l'institution scolaire et notamment secondaire¹⁸. Fustel de Coulanges avait déclaré, « Pour vaincre l'Allemagne, il faut l'imiter ».

Cette réforme nécessaire de l'enseignement secondaire est mise en œuvre, en témoignent l'augmentation de textes officiels émanant du ministère de l'instruction concernant l'enseignement secondaire ci-dessous

¹⁷ Expression employé par J.-F. Lecaillon (LECAILLON Jean-François, *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, Bernard Giovanangeli Editeur, 2011, p.164) pour désigner la volonté de concurrencer l'Allemagne, ici dans le domaine scolaire et universitaire, sans pour autant développer sciemment un sentiment revanchiste, idée qui émerge surtout dans les années 1910 et se développe dans l'entre-deux-guerres.

¹⁸ La volonté de réforme de l'institution scolaire avait fait déclarer à Fustel de Coulanges « pour vaincre l'Allemagne, il faut l'imiter » cette imitation portant notamment sur l'université et l'enseignement secondaire allemand.



Répartition chronologique des textes officiels entre 1791 et 1992¹⁹

Selon Evelyne Héry, les républicains comptent sur un enseignement secondaire rénové pour dégager, par le mérite, des élites nouvelles, actrices des transformations économiques à venir, mais aussi pour permettre la pérennisation du régime parce qu'elles lui confèrent une assise sociale élargie²⁰. Il s'agit donc dans ce premier chapitre d'étudier les transformations induites par la défaite notamment au travers des projets de réforme mis en place immédiatement après la guerre et principalement promus par Jules Simon. Ces transformations impactent directement

¹⁹ Tiré de CHOPPIN Alain (dir), *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992*, Institut national de recherche pédagogique, 1993, Paris, p.521, le graphique présente une augmentation du nombre de textes à partir de 1871 qui se poursuit jusqu'en 1891 puis s'abaisse considérablement à partir du début du XXe siècle. Cela peut être révélateur du besoin de réformer l'enseignement secondaire au lendemain de la défaite. Dans cet objectif que sont mis en œuvre des rapports, projets et plans pour la modernisation de l'enseignement secondaire. On constate aussi que ce mouvement de réforme post 1871 s'inscrit dans un mouvement plus large de développement de l'enseignement (primaire et secondaire confondu) à partir des lois Guizot de 1833

²⁰ HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999

l'enseignement classique privilégié par rapport à l'enseignement spécial, la rivalité entre les partisans des enseignements classique et spécial s'en trouve alors accentuée de 1871 jusque dans les années 1920. En effet, la guerre de 1870-1871 a révélé la supériorité allemande sur des aspects fondamentaux pour mener une guerre : la connaissance de la langue et du terrain ennemi, tous deux enseignés dans les établissements secondaires au travers des langues vivantes et de la géographie.

**

A) La remise en question de l'enseignement secondaire au-devant des débats soulevés par la défaite de 1870

La défaite de Sedan, le 2 septembre 1870, a gravement altéré le prestige de l'enseignement secondaire et notamment classique reposant sur l'enseignement du grec et latin. Les troubles qui s'en sont suivis ont profondément divisé le corps enseignant²¹. Pour mener à bien une rénovation pédagogique que beaucoup jugent indispensable à la régénération morale et intellectuelle du pays, le ministre Jules Simon²² choisit de faire largement appel à la collaboration des enseignants. Dans une circulaire du 27 septembre 1872, il invite les proviseurs à réunir une fois par mois tous les professeurs de leur établissement pour déterminer les besoins des enseignements²³.

En France, la place de l'enseignement classique est une grave question nationale. Antérieur à 1870, le débat franchit une nouvelle étape après la défaite de 1871, « la défaite de l'intelligence et de l'Université française »²⁴.

²¹ CHOPPIN Alain (dir), *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992*, Institut national de recherche pédagogique, 1993, Paris, p.519

²² Jules Simon est ministre de l'Instruction sous le gouvernement de défense nationale, il conserve cette fonction sous les débuts de la IIIe République jusqu'en août 1873, il est le principal artisan des réformes de l'enseignement secondaire consécutives à la guerre franco-prussienne.

²³ Simon Jules. 176. 27 septembre 1872, « Circulaire aux proviseurs sur l'enseignement secondaire », *Les Enseignants du secondaire. XIXe - XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels*, T.1 : 1802-1914, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2000. pp. 433-435.

²⁴ Selon les mots d'Émile Boutmy, fondateur en 1872 de l'École libre des Sciences politiques

Ministre de l'Instruction publique aux lendemains de la défaite de 1870, Jules Simon apparaît comme le premier grand modernisateur de l'enseignement classique. Accusé par M^{gr} Dupanloup²⁵ de porter un coup mortel à l'étude des langues anciennes par sa circulaire du 27 septembre 1872²⁶ il défend sa modernisation d'avoir modifié les programmes :

« Au fond, je n'ai pas touché au programme des études, je l'ai laissé tel que je l'ai reçu des mains de mes prédécesseurs. On enseignait avant ma Circulaire du 27 septembre 1872, les langues vivantes, l'histoire, la géographie ; on a continué, après elle, d'enseigner le latin et le grec »²⁷. Philippe Savoie montre en effet que ce n'est pas le programme des études que Jules Simon a entrepris de rénover, mais les méthodes et l'organisation de l'enseignement²⁸. Il s'agit en premier lieu d'éviter l'encombrement des emplois du temps et le surmenage des élèves. Or, il paraît nécessaire de combler certaines des lacunes de l'enseignement secondaire. Des commissions (notamment celle de Levasseur et Himly) concluent à la nécessité de renforcer l'étude de l'histoire et de la géographie et celle des langues vivantes, il faut aussi accorder du temps à la gymnastique et à l'exercice militaire, une exigence particulièrement sensible au lendemain de la défaite. Pour ménager les élèves, J. Simon veut ménager les méthodes des enseignements des humanités et « transformer des méthodes qui ont vieilli et abandonner des exercices dont l'inutilité est universellement reconnue »²⁹ : la place du thème et celle des vers latins doivent être réduites, le nombre des versions diminués. L'accent doit être mis, en latin, sur l'explication des auteurs pour faire travailler la réflexion des élèves plutôt que faire appel à leur simple mémoire par un apprentissage par cœur. Cela se retrouve aussi en 1879 :

« [...] Il serait bon pourtant que dans les hautes classes on n'ignorât pas qu'il y a des textes douteux, qu'il est de bonnes et de mauvaises leçons et qu'il existe des procédés critiques pour les améliorer. Il s'agit, non d'initier nos élèves à toutes les difficultés de la philologie, mais de

²⁵ Evêque d'Orléans et membre de l'Académie française, il est l'un des plus fervents défenseurs de l'enseignement classique et catholique en France et les années 1850 et 1870

²⁶ Simon Jules. 176. 27 septembre 1872, « Circulaire aux proviseurs sur l'enseignement secondaire », *Les Enseignants du secondaire. XIXe - XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels*, T.1 : 1802-1914, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2000. pp. 433-435.

²⁷ SIMON Jules, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Hachette, Paris, 1874.p.302-303

²⁸ SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013 p.409

²⁹ Cité par Philippe Savoie, SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013 p.409

leur montrer avec une juste mesure qu'il y a des difficultés. Il est évident d'ailleurs qu'un bon texte modifie souvent le sens, l'histoire, la grammaire, et donne à l'interprétation plus de rigueur. Si pénible qu'il soit de renoncer à d'anciennes traditions exclusivement littéraires, il y a des nécessités auxquelles on ne peut résister sans dommage. Quand la science marche, il faut marcher avec elle. Si nos textes classiques n'étaient pas renouvelés, non seulement notre intelligence risquerait d'être l'objet d'un fâcheux étonnement à l'étranger, mais encore ils finiraient par perdre tout crédit. Notre librairie classique serait compromise aussi bien que nos études. [...] »³⁰

Selon J. Simon, le latin peut faire les frais du développement d'enseignements jusqu'alors négligés. La « question du latin » fait naître des querelles passionnées se prolongeant en 1872, en 1880, en 1891 et en 1902, avec des arguments et des succès divers. Claude Digeon montre dans son ouvrage *La crise allemande de la pensée française* que la France se pense à l'époque comme l'héritière de la pensée latine classique héritée de la Renaissance, comme l'affirmèrent plus tard les tenants du classicisme antique, se renierait-elle en délaissant les études latines ? Devaient-elle, au contraire, comme le pense R.Frary³¹, s'adapter au monde moderne, aux formes nouvelles de la lutte entre nations, en favorisant un enseignement différent de la tradition jésuite ? C'est alors un problème national qui se pose. Sur ce point aussi, l'exemple allemand est abondamment utilisé, et la préoccupation de ne pas rester en retard joue un grand rôle. Dès 1872 Bréal publie *Quelques mots sur l'instruction publique*³² où il oppose la Prusse régénérée par l'enseignement après 1807³³ et la France vaincue en 1870 par suite de l'insuffisant développement de l'instruction. Critiquant surtout l'enseignement secondaire français, Bréal oppose la « tradition », dominée par l'exemple des Jésuites, et l'enseignement allemand, plus moderne, et propre à faire naître chez les élèves l'esprit d'investigation et de découverte³⁴. Douze ans plus tard, Bréal reprend les mêmes idées

³⁰ « 31 juillet 1879 : Editions classiques des auteurs grecs et latins », CHOPPIN Alain (dir), *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992*, Institut national de recherche pédagogique, 1993, Paris p.268

³¹ FRARY Raoul, *La question du latin*, Cerf, Paris, 1885

³² Bréal écrit que son livre a été pensée et écrit tout entier avant 1870. La guerre lui donne l'occasion d'espérer que ses idées pourront être mises en pratique, et c'est à ce moment qu'il publie

³³ Défaite de Iéna

³⁴ Michel Bréal dit dans les années 1870 qu'il faut étudier « le latin pour le comprendre et non pour le parler », cité dans BONHOMME Éric, *Culture et politique sous la Troisième République*, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2017, Partie II, Chapitre 2 : les écoles de la République

dans ses *Excursions pédagogiques* (1884) où l'on retrouve l'apologie des méthodes pédagogiques allemandes, plus concrètes, mieux adaptées à l'esprit des élèves et à la civilisation moderne³⁵.

Le véritable tournant s'opère dans les années 1880, après la prise de conscience de l'inefficacité des études secondaires classiques, J. Simon n'ayant pas réussi à mener jusqu'au bout son projet de réforme. Par exemple, la composition latine disparaît du baccalauréat, le discours latin du concours général. Après 1870, la critique de l'enseignement secondaire classique s'accroît : on conteste sa capacité à former les classes dirigeantes. Les élèves connaissent le latin mais ignorent tout des sciences, des institutions et des langues étrangères. La pédagogie classique misait sur la mémoire et non sur l'exercice de l'intelligence, préférait le maniement des mots et pas assez l'analyse des faits ou à la réflexion. Une première circulaire est publiée en 1872 pour tenter de réformer cet enseignement mais reste vaine du fait de la résistance des défenseurs des études secondaires classiques. La réforme de 1880 est plus importante, elle marque le recul de l'ancienne pédagogie, la composition latine disparaît du baccalauréat, le discours latin du concours général. La composition française remplace la composition latine au baccalauréat. En 1902, la composition latine disparaît du programme, le terme de rhétorique n'apparaît plus dans les dénominations officielles. La dissertation est privilégiée.

La guerre de 1870 a montré l'importance d'études en mathématiques, géographie, langues vivantes et la volonté de développer un sentiment national par l'histoire exige que les programmes soient révisés et notamment la place des études classiques dans ceux-ci.

La réforme de 1880 résulte d'un compromis, elle apporte de nouveaux programmes et horaires. Le latin et le grec perdent 2 ans commençant respectivement en 6e et en 4e. Le français, les langues vivantes, l'histoire et les sciences prennent plus d'importance. Toutefois

³⁵ Selon Claude Digeon, il semble que dans l'enseignement secondaire, « l'influence de l'allemand se voit exercée sur la philosophie. C'est la matière même des cours qui, dans l'ensemble, dut se transformer considérablement, dans les années qui suivirent la guerre, la pensée de Kant l'emportant progressivement. Le développement du kantisme que la victoire de l'Allemagne a favorisé, correspond, dans les lycées, au nouvel enseignement moral donné dans les écoles. S'exerce une influence allemande, mais le sentiment français s'oriente dans un sens républicain et national. », DIGEON Claude, *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Presses universitaires de France, Paris, 1959, p.368

les langues classiques occupent encore une place importante dans les classes secondaires avec un tiers des heures. Selon Jules Ferry, l'essentiel de la réforme de 1880 ne porte pas sur les programmes mais sur la méthode. Cependant, résultent de cette réforme des programmes trop lourds, ils sont alors révisés en 1885³⁶, puis en 1890³⁷. On constate un paradoxe : les réductions portent sur les matières qui avaient bénéficié de la réforme de 1880. En 1885, le grec reprend place en 5e, les sciences, les langues vivantes, l'histoire et le français perdent 18 heures. En 1890, nouvelle amputation des mêmes disciplines, à l'exception du français. Si la volonté de transformer l'enseignement des langues classiques et de le limiter pour faire place à des matières jugées plus utiles, cela traduit l'écho de la guerre de 1870 qui s'estompe de l'enseignement secondaire à mesure que l'on s'en éloigne. Le tableau suivant³⁸ résume cette restauration relative des langues anciennes :

COMPARAISON DES HORAIRES DE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

	1880	1885	1890	Différence 1890/1880
Français	21	17	18	— 3
Latin et grec	59	59	59	0
Langues vivantes	18	15	10	— 8
Histoire et géographie	24	20	17 1/4	— 6 3/4
Sciences	28	23	16 1/2	— 11 1/2
Dessin	14	14	10	— 4
Philosophie	8	8	6 3/4	— 1 1/4
Total	172	154	137 1/2	— 34 1/2

NOTE. — Les chiffres indiqués résultent de l'addition des horaires hebdomadaires dans les classes secondaires (3 h en 5^e + 3 h en 5^e + 3 h en 4^e; etc. = 18).

Tableau comparatif des horaires de l'enseignement secondaire classique en France selon les différentes matières entre 1880 et 1890³⁹

Finalement, on voit avec ce tableau que le latin et le grec dont la méthode est réformée en 1880 sont les deux bénéficiaires des réformes de 1884 et 1890. En revanche est supprimé en 1890 la distinction entre baccalauréat ès lettres et ès sciences, il n'y a donc plus qu'un seul

³⁶ Circulaire du 13 septembre sur les horaires, plan d'études du 22 janvier 1885

³⁷ Arrêté du 28 janvier sur les programmes et du 12 juin sur l'emploi du temps

³⁸ Thèse de Clément Falcucci *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Toulouse, 1939, p.411

³⁹ Dans PROST Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968, p.227

baccalauréat à l'issue du secondaire. Il se divise en 2 parties : la première commune à tous, la seconde se divise entre une section philosophique et une section mathématique⁴⁰.

Les humanités classiques conviennent mal aux enfants dont les parents les destinent à l'agriculture, au commerce ou à l'industrie. On remarque tout de même une appétence plus grande pour l'enseignement moderne par rapport à l'enseignement classique. L'enseignement spécial⁴¹ gagne plus vite des élèves que l'enseignement classique, l'enseignement spécial passe de 16 882 élèves à 22 708 entre 1865 et 1876, soit une croissance de 35% contre 23% pour l'ensemble des effectifs de l'enseignement secondaire public⁴².

Selon un rapport d'Octave Gréard en 1881⁴³ sur l'académie de Paris 2/3 des élèves dont l'origine familiale est connue viennent de l'agriculture, du commerce ou de l'industrie. En revanche ils sont peu nombreux ensuite à se mettre au service de l'Etat: 72% de ceux dont on connaît l'orientation se dirigent vers l'agriculture, le commerce ou l'industrie, 11% seulement poursuivent leurs études ou entrent dans des écoles du gouvernement. L'enseignement spécial débouche donc surtout sur les métiers libéraux et on constate un important phénomène de reproduction sociale. Finalement à la fin du XIXe, encore 44% des élèves dans l'enseignement secondaire suivent l'enseignement classique⁴⁴ comme l'illustre le tableau ci-dessous :

⁴⁰ Selon PROST Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968, p.228

⁴¹ Entre 1863 et 1865, Victor Duruy introduit l'enseignement spécial mettant l'accent sur les sciences appliquées, le travail de laboratoire et même la formation manuelle. Toutefois, selon Duruy lui-même, ce nouveau cursus était mieux adapté aux élèves moins doués qui auraient été découragés par le niveau d'abstraction requis pour l'apprentissage des langues anciennes. Dès 1891, toutefois, l'enseignement général devient aussi généraliste que son rival classique. Elle se distingue alors par l'absence de latin et de grec plutôt que par le travail manuel ou en laboratoire. Toutefois, il reste une distinction entre cet enseignement secondaire spécial visant plutôt à former les marchands et les ouvriers qualifiés et l'enseignement classique vu comme un vivier pour les élites de la société française.

⁴² Chiffres cités dans PROST Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968, p.231

⁴³ Ce rapport sert de base à l'étude statistique d'Octave GREARD publiée en 1887 dans *Education et instruction : Enseignement secondaire*, vol 2, p.262-265 dans lequel il montre un important phénomène de reproduction sociale avec une majorité d'élèves reprenant les activités de leur père. Les secteurs les plus importants sont l'agriculture, le commerce et l'industrie représentant 73% des élèves de l'enseignement secondaire spécial entre 1865 et 1880. Cette part baisse à 53% entre 1881 et 1886. Il met en évidence l'importance des sphères de l'industrie et du commerce pour l'enseignement secondaire spécial.

⁴⁴ Selon RINGER Fritz K., « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n°149, p.6-20.

(en pourcentage par colonne)

Activité du père	1865-1880		1881-1886	
	Entrée	Sortie	Entrée	Sortie
Professions libérales	2	1	4	2
Autres professions	3	7	12	16
Administration	11	8	13	12
Agriculture	23	27	17	16
Sans profession	13	–	14	–
Poursuite d'études	–	11	–	18
Industrie	14	14	12	5
Commerce	33	32	28	32
Total absolu des connus (100 %)	4657	3542	4183	3744
Total absolu des non-connus	1168	2283	58	497
Totaux absolus	5825	5825	4241	4241

Note: Les origines sociales sont indiquées dans la colonne «Entrée», les choix de carrière dans la colonne «Sortie». Gréard n'a pas défini ses catégories professionnelles avec précision.

Source: Octave Gréard, *Éducation et instruction: Enseignement secondaire* (Paris, 1887), vol. 2, p. 262-265.

Origine sociale et choix de carrière des élèves de l'enseignement secondaire spécial dans l'académie de Paris entre 1865 et 1886⁴⁵

En 1881, l'enseignement spécial est réformé, les années font partie d'un cycle dont elles ne peuvent s'isoler, mais surtout on abandonne les exercices pratiques et on crée un baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial, permettant l'accès aux facultés de sciences et médecine. Donc les fonctionnaires et responsables politiques continuent après 1880 et au moins jusqu'en 1914 de passer par l'enseignement secondaire classique. En 1923, il y a tentative de réforme pour supprimer la section moderne du premier cycle. C'est le retour aux langues anciennes obligatoires : tous les élèves doivent commencer par faire 4 ans de latin et 2 de grec. Mais finalement, la réforme est désapprouvée par le conseil supérieur et n'entre pas en application. On voit donc que les critiques qui s'amplifient contre l'enseignement secondaire classique après 1870 ne parviennent pas à changer la primauté de celui-ci.

Comme en France, en Allemagne, le *Gymnasium*⁴⁶ est le plus prestigieux, on y enseigne latin et grec. Au *Realgymnasium*, le latin est aussi important mais le grec est remplacé par une langue vivante, et plus de discipline scientifique y sont enseignées. A l'*Oberrealschule*, l'accent est mis sur les sciences et les langues modernes, ni le latin ni le grec n'y sont enseignés⁴⁷. En

⁴⁵ RINGER Fritz K., « La segmentation des systèmes d'enseignement, Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n°149, p.17

⁴⁶ Lycée d'enseignement classique

⁴⁷ D'après RINGER Fritz K., « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n°149, p.6-20

Allemagne il y aussi une controverse sur la reconnaissance des diplômes, c'est en 1900 qu'un décret prussien donne le même poids aux trois diplômes mais en théorie seulement.

En fait, en Allemagne, l'enseignement classique se maintient mieux qu'en France. On voit qu'entre 1870 et 1911 le nombre d'élèves des gymnasiums reste stable⁴⁸, même si comparativement, le nombre d'élèves dans les formations « réalistes » augmente. Les élèves du Gymnasium poursuivent ensuite dans les études universitaires et les professions savantes traditionnelles (droit, médecine, clergé, haute fonction publique). On voit donc que l'enseignement allemand fait l'objet d'une certaine idéalisation en France de la part de certains opposant à l'enseignement classique qui donnent de nombreux mérites à l'enseignement secondaire allemand, alors que dans sa forme, il a de grandes similitudes avec l'enseignement secondaire français.

**

B) Les langues vivantes au cœur du projet de modernisation de l'enseignement secondaire *post* 1871

La littérature française d'après la guerre de 1870 a mis en scène l'officier prussien, cruel mais capable de s'exprimer en français, et pour cette raison, parfaitement informé des réalités du terrain⁴⁹. Henry Montucci, professeur d'anglais au lycée Saint-Louis à Paris, résume ainsi la situation : « On a vu l'officier, et même le soldat allemand, parfaitement au courant de notre pays, sachant non seulement se faire comprendre pour tout ce qui pouvait concerner le ravitaillement et les réquisitions, mais sachant lire les journaux pour y recueillir des renseignements utiles, sachant interroger les paysans sans l'intermédiaire d'un interprète souvent infidèle, intercepter lettres et dépêches et en lire le contenu, surprendre les conversations intimes des prisonniers et en faire son profit, enfin rédiger soi-même au besoin, en mauvais français si l'on veut, mais intelligiblement, les ordres et les modifications qu'il

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Par exemple : les nouvelles de Maupassant (*Deux amis*, 1883 ou *Un Duel*, 1883 sur laquelle nous reviendrons ensuite) ou d'Alphonse Daudet (*Contes du lundi*, 1873)

importait de faire connaître aux habitants des localités envahies »⁵⁰. La guerre a donc été un puissant facteur de prise de conscience, elle a fait émerger le débat sur les langues. Elle agit comme catalyseur, d'autant que la défaite a été ressentie en France avant tout comme la victoire de l'organisation, de la technique, de l'industrie, de la science et de la pensée allemandes. La communauté de destin entre langues vivantes et essor industriel et scientifique qui s'affirmait déjà sous le Second Empire apparaît encore plus évidente. Quant à l'obligation de résultats qu'exigent les ministres dans leurs circulaires, elle prend un caractère quasi-obsessionnel. Ainsi Jules Simon affirme en 1872 : « Dans très peu d'années, nul ne sera reçu bachelier s'il ne peut pas parler au moins une langue vivante aussi facilement que le français ».⁵¹

Guy de Maupassant dans sa nouvelle *Un duel*⁵² met en scène la fin de la guerre de 1870-1871 avec des Allemands particulièrement à l'aise en France :

La guerre était finie ; les Allemands occupaient la France ; le pays palpait comme un lutteur vaincu tombé sous le genou du vainqueur.

De Paris affolé, affamé, désespéré, les premiers trains sortaient, allant aux frontières nouvelles, traversant avec lenteur les campagnes et les villages. Les premiers voyageurs regardaient par les portières les plaines ruinées et les hameaux incendiés. Devant les portes des maisons restées debout, des soldats prussiens, coiffés du casque noir à la pointe de cuivre, fumaient leur pipe, à cheval sur des chaises. D'autres travaillaient ou causaient comme s'ils eussent fait partie des familles. Quand on passait les villes, on voyait des régiments entiers manœuvrant sur les places, et, malgré le bruit des roues, les commandements rauques arrivaient par instants.

Le rival du personnage principal se trouve être un Prussien idiot et tyrannique à l'égard du protagoniste français M. Dubuis. Néanmoins, ce prussien se montre tout à fait capable de tenir une conversation en français :

— Ché tué touze Français tans ce fillage. Ché bris plus te cent brissonniers.

Les Anglais, tout à fait intéressés, demandèrent aussitôt :

— Aoh ! comment s'appelé, cette village ?

Le Prussien répondit : « Pharsbourg. »

⁵⁰ MONTUCCI Henry, *Les langues vivantes avant et après la guerre*, Paris, 1871

⁵¹ SIMON Jules, « Circulaire sur l'enseignement secondaire et particulièrement sur l'enseignement des langues vivantes », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 15 n°283, p.367-368, 1872

⁵² DE MAUPASSANT Guy, « Un Duel », publié dans *Le Gaulois*, 14 août 1883

Il reprit :

— Ché bris ces bolissons de Français bar les oreilles.

Et il regardait M. Dubuis en riant orgueilleusement dans son poil.

Le train roulait, traversant toujours des hameaux occupés. On voyait les soldats allemands le long des routes, au bord des champs, debout au coin des barrières, ou causant devant les cafés. Ils couvraient la terre comme les sauterelles d’Afrique.

L’officier tendit la main :

— Si ch’afras le gommandement ch’aurais bris Paris, et brûlé tout, et tué tout le monde. Blus de France !

Les Anglais par politesse répondirent simplement :

— Aoh yes.

Il continua :

— Tans vingt ans, toute l’Europe, toute, abartiendra à nous. La Brusse blus forte que tous.

[...]

L’officier tira sa pipe et, regardant fixement le Français :

— Vous n’auriez bas de tabac ?

M. Dubuis répondit :

— Non, monsieur.

L’Allemand reprit :

— Je fous brie t’aller en acheter gand le gonvoi s’arrêtera.

Et il se mit à rire de nouveau :

— Je vous tonnerai un bourboire.

Le train siffla, ralentissant sa marche. On passait devant les bâtiments incendiés d’une gare ; puis on s’arrêta tout à fait.

L’Allemand ouvrit la portière et, prenant par le bras M. Dubuis :

— Allez faire ma gommission, fite, fite !

Extraits de « Un Duel », Guy de Maupassant, publié dans *Le Gaulois*, 14 août 1883

L’une des conséquences immédiates de la guerre est l’accroissement considérable et continu des effectifs d’élèves apprenant l’allemand : si depuis 1863 l’allemand était en perte de

vitesse au profit de l'anglais, à partir de 1871 la tendance s'inverse et atteint son apogée en 1913 avec 53,2 % des élèves (garçons) étudiant l'allemand contre 40,4 % pour l'anglais⁵³.

En ce qui concerne les enseignants d'allemand leur assise sociale s'élargit en raison de la « demande d'allemand » qui s'accroît après 1871, s'il y a une poussée germanophobe, elle est comme le revanchisme, très minoritaire. François Devaux, professeur d'allemand au lycée de Nantes en 1874 fait ainsi remarquer dans une notice biographique destinée à l'inspection : « Vous savez qu'en 1871 un beau zèle s'empara de notre armée pour l'étude de l'allemand. De tous côtés, les colonels réclamèrent des cours pour leurs officiers »⁵⁴. Par ailleurs, la maîtrise de l'allemand devient une exigence pour l'entrée à Saint-Cyr et Polytechnique, ce qui a probablement contribué à renforcer la place de l'enseignement de l'allemand dans le secondaire, en particulier au lycée.

Comme nous l'avons vu précédemment, dans l'enseignement secondaire, les traditions et donc les résistances possibles aux réformes sont fortes. Dès la rentrée scolaire de 1871, pourtant Jules Simon s'occupe d'introduire dans les programmes scolaires les innovations réclamées par l'opinion : langues vivantes, histoire, géographie, gymnastique. C'était précisément dans ces matières que les allemands avaient manifesté, au cours de la guerre, leur supériorité. Mais ajouter beaucoup, cela suppose que l'on retransche au moins quelque peu en d'autres parties des programmes. Toutefois, la guerre de 1870 a montré aux successifs ministres de l'instruction publique que l'enseignement spécial devait être réformé, notamment sur l'inclusion des langues vivantes, l'histoire et la géographie et les disciplines scientifiques. Jules Simon fut le précurseur dès 1872 en voulant retarder le grec et abandonner la composition latine pour donner ce temps aux sciences naturelles, son souhait étant de faire justice aux « besoins de l'époque »⁵⁵ sans surcharger les élèves :

⁵³ Chiffres cités dans LEVY Paul, *La langue allemande en France. Pénétration et Diffusion des Origines à nos Jours*, tome II, Paris, 1952, p.210

⁵⁴ Cité dans LEVY Paul, *La langue allemande en France. Pénétration et Diffusion des Origines à nos Jours*, tome II, Paris, 1952, p.174

⁵⁵ Cité dans RINGER Fritz K., « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n°149, p.6-20.

« Monsieur le Recteur, par une circulaire du 10 octobre 1871⁵⁶, je vous ai invité à établir dans tous les lycées un cours de géographie, qui doit avoir lieu tous les quinze jours, et, partout où cela sera possible, des cours d'allemand et d'anglais pris, comme la leçon de géographie sur le temps de la classe⁵⁷, depuis les classes élémentaires jusqu'à la quatrième inclusivement. L'expérience faite a déjà démontré qu'il y a tout avantage à fixer ces dernières leçons à trois par semaine, d'une heure chacune. Les professeurs les plus exercés reconnaissent la difficulté d'arrêter pendant deux heures, sur un même objet, l'attention des élèves d'allemand et d'anglais.

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de vouloir bien me rendre compte de ce qui a été fait, dans chaque lycée, pour l'enseignement de la géographie et des langues vivantes, ou de compléter les renseignements que vous m'avez déjà transmis. Vous me signalerez les maîtres qui ont déployé le plus de zèle, les administrations qui vous ont le mieux secondé dans l'exécution des mesures qu'il y avait à prendre pour étendre et fortifier les deux enseignements; vous me proposerez celles qui vous sembleraient encore nécessaires dans le même intérêt.

Les nominations à faire ou à donner pour les professeurs et les maîtres nouveaux que réclameraient l'extension des langues vivantes, n'ont pas souffert de retard. J'ai donc la confiance qu'une vive impulsion a été donnée partout aux besoins du service. J'appelle surtout votre attention sur les moyens à employer pour créer un bon personnel de professeurs de langues. [...] »⁵⁸

Mais il n'eut pas le temps de mettre en œuvre son projet⁵⁹, et ses successeurs furent beaucoup plus conservateurs. Un compromis fut néanmoins trouvé, on additionna les heures nécessaires aux matières modernes à celles de l'enseignement classique, il en résultat ce que Jules Simon cherchait à éviter : une surcharge des programmes. En 1885-1890, ce surmenage

⁵⁶ SIMON Jules, Circulaire relative à l'enseignement de l'histoire contemporaine et de la géographie dans les lycées, 10 octobre 1871

⁵⁷ A noter que cela se fait dans l'urgence et que donc les programmes ne sont pas encore retravaillés donc des horaires sont aménagés au détriment d'autres matières

⁵⁸ « 13 décembre 1871 : Circulaire sur la nouvelle organisation de l'enseignement de la géographie et des langues vivantes dans les lycées », cité dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 376

⁵⁹ Puisqu'avec la fin du gouvernement Adolphe Thiers en 1873, il quitte le ministère

fut combattu en réduisant les horaires mais ce sont alors seules les langues anciennes qui conservent la totalité du complément horaire alloué en 1880.

**

C)La guerre franco-prussienne révélatrice de l'insuffisant enseignement de la géographie ?

Ainsi, l'institution scolaire fait partie des responsables désignés de la défaite, l'enseignement secondaire n'échappe pas aux enquêtes et réflexions conduites par le ministre de l'Instruction publique, Jules Simon. Celui-ci charge notamment A. Himly et E. Levasseur d'une mission d'inspection générale de l'enseignement géographique dans les établissements supérieurs et secondaires. La géographie apparaît en effet comme l'une des principales causes de la supériorité allemande en 1870-1871.

Avant que ne soit revenue la paix, le ministre Jules Simon confie, en avril 1871, une mission d'inspection générale sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie à 2 universitaires : Himly, professeur de géographie à la Sorbonne et Levasseur, professeur d'économie au Collège de France. Pour Simon, une des leçons de l'« épreuve » que la France vient de subir est qu'il faut que « la France connaisse la France aussi bien que peuvent la connaître les étrangers ». C'est aux professeurs d'histoire et de géographie qu'incombe au premier chef, ce rôle.

Les 2 chargés de mission remettent leur « Rapport général » le 3 septembre 1871. A leur constat, ils joignent 45 propositions « que nous croyons les plus propres, vu la situation présente, à améliorer l'enseignement historique et à créer l'enseignement géographique qui n'existe pour ainsi dire pas »⁶⁰. L'enquête permet d'établir de façon très précise et documentée l'état des études d'histoire et géographie dans les établissements secondaires publics des 12 académies

⁶⁰ LEVASSEUR E., HIMLY A., « Rapport général sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie adressé à M. le ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris », 3 septembre 1871, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1871, p.307-348

qu'ils ont parcourues. Ils ont ainsi interrogé des classes de grammaire, d'humanités et de préparation aux écoles.

Selon J.-B. Paquier, la France au XIXe ne manque ni de géographes ni d'œuvres de géographie, il cherche alors à expliquer pourquoi ils n'ont pas exercé l'influence que l'on aurait pu en attendre.

Selon lui, les sociétés géographiques restent dans une sphère purement scientifique et ne mettent pas leurs productions au service de l'enseignement et les relations entre secondaire et supérieur sont trop opaques : « Leur influence ou leur action serait des plus salutaires et des plus fécondes si, à côté des travaux purement scientifiques qui peuvent les intéresser, il y avait place pour d'autres préoccupations d'une utilité plus pratique et plus immédiate ; si elles songeaient à encourager et à développer dans leurs régions respectives l'enseignement géographique, si elles se mettaient en rapport suivi avec les professeurs des lycées et des collèges, si elles fondaient en leur sein une section spéciale qui eût pour mission de chercher les meilleures méthodes et d'encourager les tentatives faites pour perfectionner le matériel géographique. Les sociétés de province rendraient ainsi les plus réels services à la cause nationale »⁶¹.

En 1865, la géographie est rayée des programmes de lycée et collège car l'unique heure qui lui était attribuée est supprimée, l'auteur définit ainsi le bilan de l'enseignement de géographie en 1870 : « rien ou à peu près rien »⁶². Selon Paquier, le rôle qu'a joué l'insuffisance de la géographie dans la défaite de 1870 est donc indéniable.

Il évoque le rapport de Himly et Levasseur et le résume ainsi pour la partie sur l'enseignement secondaire : « Dans l'enseignement secondaire, sur les 150 professeurs chargés de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées et les collèges, 7 seulement comprenaient l'importance de cette dernière. Quant aux classes de grammaire, qui n'ont pas de professeurs spéciaux, elles ne produisaient à peu près rien. Le matériel était dans un état pitoyable : les cartes murales vieillies ou illisibles n'étaient d'aucune utilité, et le plus souvent n'existaient pas. Quant aux globes, il ne fallait pas en parler. L'enseignement spécial ou

⁶¹ J.B PAQUIER, « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'enseignement de la géographie » in *Revue Pédagogique*, 1884, p. 322

⁶² Ibid. p.310

professionnel, créé depuis 4 à 5 ans, se trouvait dans une situation moins déplorable et l'école normale de Cluny avait pu déjà porter quelques fruits. Mais à ce moment, sur les 6 à 7 millions d'élèves, garçons et filles qui fréquentaient les lycées, les collèges et les institutions libres, 150 à 200 000 à peine suivaient le nouvel enseignement »⁶³. Les Atlas existent avant la guerre mais, l'histoire tient une place prépondérante dans les enseignements et la majorité des cartes sont en fait des cartes historiques. Dans les quelques cartes géographiques, la géographie physique en est absente.

Le principal travail réflexion sur la situation de l'enseignement secondaire et notamment de la géographie, dès les lendemains de la guerre est le rapport proposé par Levasseur et Himly à Jules Simon pour préparer les réformes qui doivent suivre. C'est ainsi qu'avant même que ne soit revenue la paix, le ministre Jules Simon confie, en avril 1871, une mission d'inspection générale sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie à 2 universitaires : Himly, professeur de géographie à la Sorbonne et Levasseur, professeur d'économie au Collège de France. Pour Simon, une des leçons de l'« épreuve » que la France vient de subir est qu'il faut que « la France connaisse la France aussi bien que peuvent la connaître les étrangers »⁶⁴. C'est aux professeurs d'histoire et de géographie qu'incombe au premier chef, ce rôle. L'enquête permet d'établir de façon très précise et documentée l'état des études d'histoire et géographie dans les établissements secondaires publics des 12 académies qu'ils ont parcourues. Ils ont ainsi interrogé des classes de grammaire, d'humanités et de préparation aux écoles. La conclusion du rapport montre que l'enseignement de l'histoire et de la géographie est en piteux état en 1871, mais il montre aussi qu'il l'est encore plus dans les établissements privés⁶⁵, le rapport parle de « faiblesse de nos études classiques en histoire et leur nullité en géographie ». Le rapport donne 55 propositions pour améliorer l'enseignement de la géographie et de l'histoire « que nous

⁶³ J.B PAQUIER, « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'enseignement de la géographie » in *Revue Pédagogique*, 1884, p. 325-326

⁶⁴ SIMON Jules, « Discours lors de la séance d'installation de la commission de l'enseignement de de la géographie », 22 novembre 1871, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

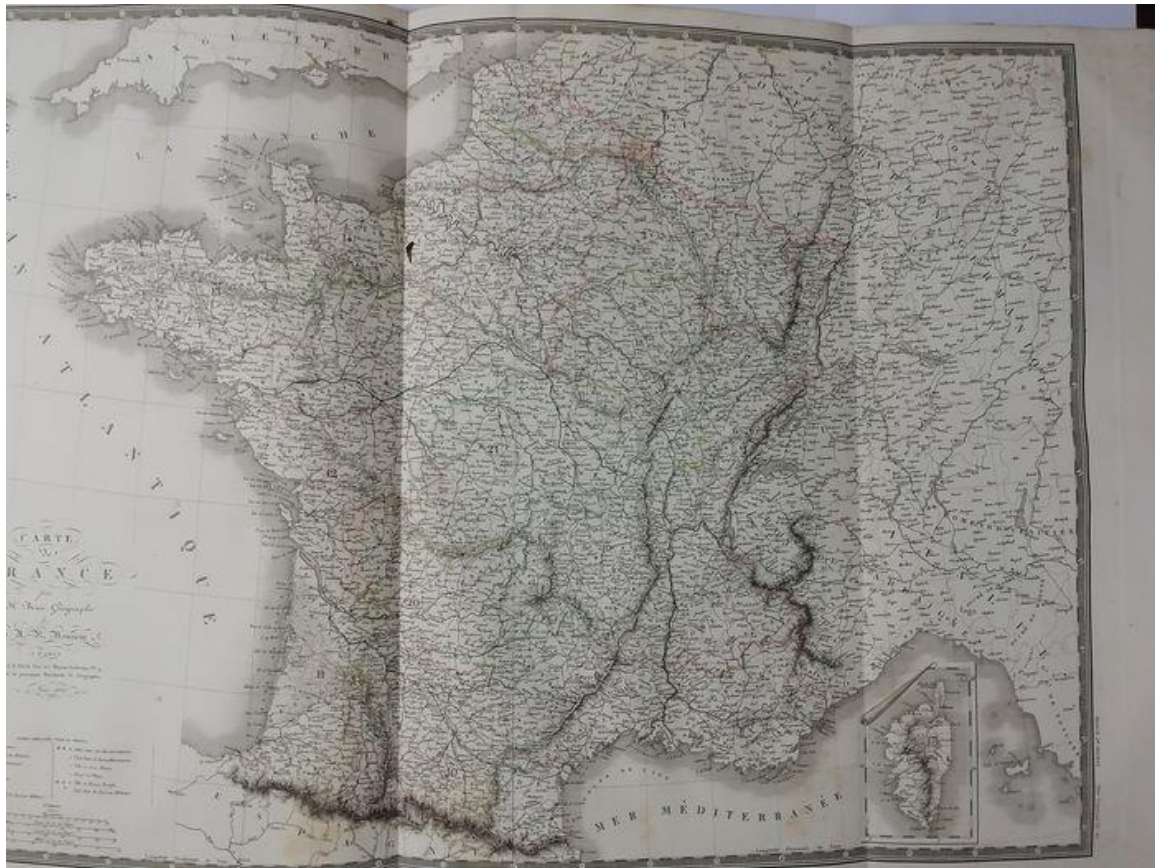
⁶⁵ LEVASSEUR Pierre Emile., HIMLY Auguste., « 3 septembre 1871 : Rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut, et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris », p.346, dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 346

croyons les plus propres, vu la situation présente, à améliorer l'enseignement historique et à créer l'enseignement géographique qui n'existe pour ainsi dire pas »⁶⁶, sur ce nombre, 24 propositions concernent l'enseignement secondaire, et 25 pour l'enseignement primaire⁶⁷, on voit donc que l'enseignement secondaire, bien qu'il concerne moins d'élèves que le primaire est au cœur des préoccupations en 1871, Levasseur et Himly rappellent d'ailleurs en conclusion que ce rapport avait surtout pour objet l'enseignement secondaire.

Le rapport pointe tout d'abord l'insuffisance du matériel pour les enseignements historique et géographique (cartes et globes surtout), il est précisé que les « précis d'histoire et de géographie sont ce qui manque le moins », toutefois faute de données chiffrées, on peut considérer par ce sous-entendu que leur nombre est insuffisant mais qu'au regard de la situation plus précaire encore du reste du matériel, celle des manuels passe pour convenable. On peut également supposer que du fait de la guerre et des problèmes de communications, les approvisionnements en matériel d'enseignement n'ont pu être honorés (notamment le siège de Paris qui coupe la capitale du reste du territoire pendant 4 mois). La plupart des précis de géographie traitent de cette science par la nomenclature plutôt que par des cartes, ce défaut est toutefois moins présent dans les manuels de 2nde et 3^e année d'enseignement spécial, car le programme met explicitement en garde contre ces défauts. Les Atlas qui se trouvent dans les bibliothèques sont pour la plupart des Atlas de Brué qui sont anciens car datant de la Restauration. Par exemple, cette carte de France ci-dessous issue de l'Atlas de Brué ne figure pas de frontière ni de marquage topographique.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ les 6 autres propositions concernent le supérieur et ne sont donc pas traités ici.



Carte administrative et routière de la France, indiquant aussi la navigation intérieure du royaume par A.H Brué, Paris, 1818⁶⁸

L'insuffisance de cartes murales est pointée du doigt et quand elles sont présentes, la principale critique qui est formulée est qu'elles ne rendent pas compte de la topographie, une composante que la guerre de 1870-1871 a contribué à mettre en lumière. Selon Levasseur et Himly, la meilleure carte de la France en 1871 disponible est paradoxalement celle de l'allemand Justus Perthes et qui rend compte de la topographie⁶⁹. Les Français prennent rapidement conscience de la supériorité allemande permise par leur meilleure connaissance géographique du terrain où ils combattent, cela est notamment retranscrit dans un discours de Jules Simon : « Ne permettez par qu'autour de vous personne oublie combien ces Allemands que vous avez eus à soigner étaient plus instruits que nous, soldats plus instruits que nos soldats, officiers plus instruits que

⁶⁸ Source : Gallica.bnf.fr

⁶⁹ Néanmoins, des cartes topographiques existent en France mais ce sont les cartes d'Etat-Major, réservées à l'armée, l'enseignement manque d'équipement cartographique, qui sont souvent ancien ou peu détaillé. Ainsi dans les Atlas de géographie, l'écrit l'emporte sur la carte, qui ne sont pas systématiquement utilisées pour figurer l'espace. De ce fait plusieurs cartes présentes dans les précis et les atlas traitent par exemple de géographie économique ou concernent un espace colonial.

nos officiers. C'était surtout la géographie, et surtout, hélas ! celle de notre propre pays, qu'ils savaient mieux et qu'ils nous enseignaient à nos dépens ! Ils auraient pu nous signaler nos coteaux et nos rivières, et nous marquer peut-être le terrain où l'avantage aurait été pour nous ! Professeurs d'histoire et de géographie, ce sera à vous de faire en sorte qu'il n'en soit plus ainsi et que, si nous avons un jour à défendre encore, la France connaisse la France aussi bien que peuvent la connaître les étrangers. [...]»⁷⁰. Ainsi, la géographie de la France est mieux connue des Allemands que des Français du fait de l'insuffisance de l'enseignement de la matière, cela révèle le choc qu'a été 1870 quant à la nécessité de réformer l'enseignement secondaire. Par exemple, cette carte de Justus Perthes⁷¹, ci-après, éditée en 1871 montre l'Alsace-Lorraine et toutes les voies de communication ainsi que les reliefs

⁷⁰ SIMON Jules, « Discours lors de la séance de rentrée de l'école normale supérieure », 27 décembre 1871 dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 377

⁷¹ PERTHES Justus, *Karte von Elsass und Lothringen*, 1871, Gotha, conservée sur Gallica.bnf.fr



Carte allemande détaillant les frontières, le réseau routier et ferré et la topographie, 1871

Par ailleurs, les globes sont rares, souvent il n'y en a qu'un par établissement. D'après le rapport, les bibliothèques des établissements secondaires disposent de bonnes collections mais qui ne sont pas lues par les élèves ou leurs bibliothèques sont insuffisamment dotées. Le rapport évoque aussi le cas de bibliothèques qui ont été désorganisées par la guerre franco-prussienne et cite l'exemple de Clermont qui n'a pourtant pas connu de combats, c'est donc que le délitement de l'enseignement de la géographie est antérieur à la guerre franco-prussienne, celle-ci n'est que la révélatrice de la situation dans laquelle se trouve cet enseignement.

Du point de vue des enseignants, le rapport affirme que bien que trop d'enseignants se contentent des précis d'histoire pour enseigner, leurs connaissances dans cette matière sont

jugées satisfaisantes, en revanche, pour ce qui est de la géographie, il est dit « peu savent la géographie et ont l'art d'intéresser leurs élèves à cette étude »⁷², toutefois Himly et Levasseur notent des efforts faits pour relever l'enseignement de cette science de la part des professeurs.

L'enseignement secondaire spécial bénéficie rarement de professeurs dédiés à l'histoire et la géographie. Par ailleurs, l'enseignement de la géographie est souvent absorbé par celui de l'histoire, les professeurs se focalisant avant tout sur ce programme d'histoire et se limitent à de la géographie historique pour expliquer certains éléments du cours d'histoire. Cela amène par la suite les programmes à dissocier les heures de cours à dispenser pour l'histoire et pour la géographie, alors qu'auparavant ces deux matières étaient réunies sous les mêmes obligations horaires. Par ailleurs, Levasseur et Himly préconisent largement d'enseigner la géographie physique arguant qu'elle n'occupe pas une place suffisamment importante. On peut y voir une conséquence de la guerre de 1870, l'insuffisante préparation des soldats et officiers au terrain a participé à la défaite, un enseignement de géographie physique participerait alors à une meilleure connaissance des paysages et du terrain, ainsi on comprend l'insistance des deux enquêteurs quant aux cartes topographiques pour l'enseignement secondaire. On note que dans les propositions pour améliorer l'enseignement de l'histoire et de la géographie, Himly et Levasseur appuient sur le besoin de de cartes et globes⁷³ mais surtout, la 10^e des propositions évoquées plus tôt entend former les élèves au maniement des cartes militaires : « 10° Demander au Ministre de la guerre l'autorisation pour les lycées et collèges, d'acheter à prix réduit, deux exemplaires de la carte d'état-major de leur département (il importe que les élèves sachent lire couramment une bonne carte topographique.) »⁷⁴, cela renvoie à la 24^e proposition : « 24° Dans les promenades, remettre de temps en temps au maître répétiteur qui sera capable de présider à cet exercice, la carte d'état-major des environs et lui prescrire de diriger la promenade d'après cette carte, en faisant remarquer aux élèves tous les accidents de la topographie et la manière dont ils sont figurés sur cette carte. »⁷⁵, on remarque donc l'importance de la géographie aux

⁷² LEVASSEUR Pierre Emile., HIMLY Auguste, 3 septembre 1871 : *Rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut, et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris*, p.321

⁷³ Les cartes et globes concernent 6 propositions du 10 à propos du matériel

⁷⁴ LEVASSEUR Pierre Emile., HIMLY Auguste, 3 septembre 1871 : *Rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut, et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris*, p.334-335

⁷⁵ Ibid, p.337

yeux des deux enquêteurs comme outil de formation militaire, notamment dans les établissements secondaires qui sont les plus susceptibles de fournir de futurs officiers.

Le bilan que dresse en 1884 J.B. Paquier de l'enseignement géographique à la sortie de la guerre ainsi que les conclusions du rapport Himly-Levasseur mettent en lumière le sentiment d'urgence qui accompagne la volonté de réforme de l'enseignement de la géographie qui mène jusqu'à la suppression de morceaux d'enseignement d'histoire pour l'allouer à la géographie. Jules Simon écrit : « J'ai décidé en outre, que le programme de l'histoire contemporaine, enseigné dans les classes de philosophie, s'arrêterait à la révolution de 1848, et que le temps employé jusqu'ici à la dernière partie de ce programme (1848-1867), serait réservé à la géographie administrative, industrielle et commerciale contemporaine »⁷⁶, il convient aussi de rappeler que Jules Simon est un fervent républicain et un opposant au régime de Napoléon III ce qui a pu le pousser à adopter cette solution qui ampute la période du Second Empire dans le programme d'Histoire.

On constate également que la gravité de la situation de la géographie décrite par le rapport Himly-Levasseur a été entendue : « Je vous prie, Monsieur le recteur, de demander à MM. Les proviseurs et de me faire parvenir au plus tôt des renseignements précis sur l'état du matériel que réclament les classes de géographie, sur les lacunes à remplir, les objets à acheter, cartes, globes, etc. »⁷⁷. Cette volonté de réformer l'enseignement de la géographie débouche en novembre 1871 sur la création de la commission de l'enseignement de la géographie dont la mission concerne tout ce qui touche à la géographie dans le secondaire, du matériel, jusqu'aux programmes : « Le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes a formé une commission chargée d'étudier les réformes et les améliorations à introduire dans l'enseignement de la géographie, et dans le matériel des cartes et des livres de géographie destinés aux écoles »⁷⁸.

Les objectifs de cette commission sont donnés le 22 novembre 1871 par J. Simon lors de la séance d'installation de la commission de l'enseignement de la géographie, il déclare :«

⁷⁶ SIMON Jules, « Circulaire relative à l'enseignement de l'histoire contemporaine et de la géographie dans les lycées » 10 octobre 1871 dans MARCHAND Philippe, L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914, Institut national de recherche pédagogique, p. 373

⁷⁷ Ibid

⁷⁸ Ibid

Elle rédigera des programmes de géographie pour les établissements d'instruction publique et tout d'abord pour les établissements d'instruction secondaire. [...] La seconde partie de la tâche consistera à choisir le matériel de l'enseignement géographique et à éclairer l'administration sur cette manière [...] Il faudra ensuite travailler à l'amélioration de ce matériel. Nous manquons de bonnes cartes dans nos établissements. [...] »⁷⁹. Dans le discours, la question du budget est aussi abordée, les sommes sont peu importantes du fait de la situation économique général du pays qui doit reconstruire, se relever de la défaite, et payer les réparations de guerre à l'Allemagne : « nous demanderons au budget de 1871 une certaine somme pour l'amélioration de notre matériel géographique : 50 000 F pour les lycées ; 150 000 F pour les écoles normales et primaires et pour les écoles en général. C'est encore peu. S'il faut une autre année une somme plus élevée, je la demanderai et j'espère l'obtenir »⁸⁰.

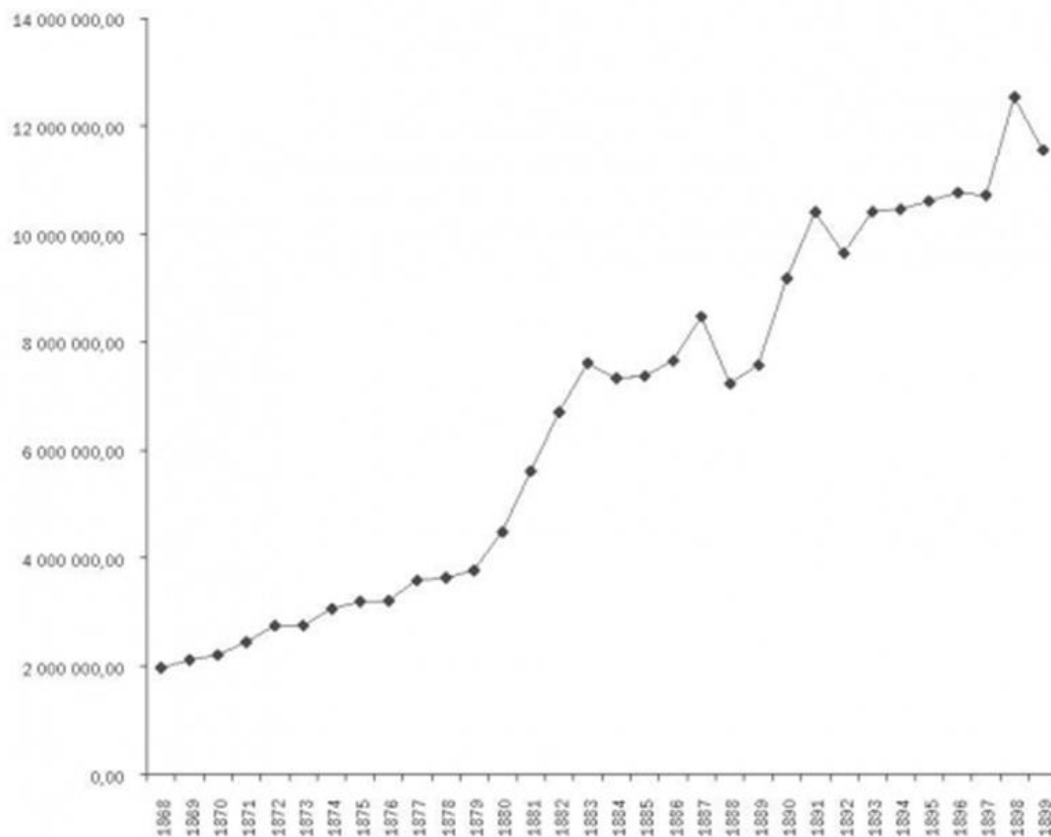
Ce discours se finit sur l'objectif affiché par J. Simon : « créer en France ce qui nous a manqué jusqu'ici, un solide enseignement de géographie. »⁸¹.

La défaite a aussi démontré le sous-financement des établissements d'enseignement, ce que tente de réparer Jules Simon. Mais le décollage du budget alloué à l'enseignement tarde à venir. L'investissement massif demandé par Levasseur et Himly et promis par J. Simon pour moderniser l'enseignement de la géographie est progressif et ne décolle qu'à partir des années 1880 comme le montre ce graphique :

⁷⁹ SIMON Jules, « Discours de Jules Simon, ministre de l'Instruction publique et des cultes, lors de la séance d'installation de la commission de l'enseignement de de la géographie, 22 novembre 1871 » dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 374

⁸⁰ Ibid

⁸¹ Ibid.



Evolution de la subvention pour dépenses fixes des lycées de 1868 à 1899⁸²

Par ailleurs, l'augmentation de salaire des personnels enseignants tarde encore plus. Ce n'est qu'en 1908 que la Commission extraparlamentaire mise en place en juillet 1906, sous la direction du sénateur et précédent ministre de l'Instruction publique Jean-Baptiste Bienvenu-Martin, pour harmoniser les traitements des fonctionnaires des enseignements primaire, secondaire et supérieur, propose d'accorder de généreuses augmentations de traitement aux personnels de l'enseignement secondaire. Le devis de ces augmentations s'élève à un peu plus de 6 millions de francs⁸³. C'est une somme importante, mais qui ne tient pas la comparaison avec le primaire avec le coût estimé des 200 francs de supplément de traitement accordés aux seuls instituteurs et institutrices dotés du brevet supérieur : 9,7 millions de francs

⁸² Graphique de l'évolution de la subvention pour dépenses fixes des lycées (1868-1899), dans SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013 p.359

⁸³ Dont 3 millions pour le personnel des lycées de garçons, 1.3 million pour celui des collèges communaux. Selon SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013, p.357

immédiatement, 17,5 millions à terme⁸⁴. En ajoutant les autres mesures envisagées, notamment en faveur des fonctionnaires des écoles primaires supérieures, on arrive à 24 millions : il faut dire que le corps primaire compte alors environ 90 000 fonctionnaires, dix fois plus que le corps secondaire⁸⁵.

Malgré les difficultés financières, une forte impulsion est donnée à l'enseignement de la géographie. Le manque de budget retarde l'équipement des établissements secondaire en matériel de géographie : « Monsieur le recteur, un certain nombre de lycées sont encore dépourvus du matériel nécessaire pour que l'enseignement de la géographie puisse produire de bons résultats. Il importe de combler cette lacune le plus tôt possible. Je vous adresse, pour chacun des lycées de votre ressort, un tableau que vous voudrez bien me renvoyer sans délai, après l'avoir fait remplir. Je vous prie de veiller à ce que l'on indique avec la plus grande exactitude, et en détail, non seulement les objets (livres, cartes, globes) que possède l'établissement et ceux dont l'acquisition serait désirable, mais encore le nom des auteurs et la date des éditions, ainsi que le montant de la dépense à effectuer. Je vous serai également obligé de me faire parvenir, mais par un envoi spécial, des tableaux analogues pour les collèges communaux les plus importants de votre académie, qui n'aurait jusqu'ici obtenu aucune subvention pour le matériel de géographie. »⁸⁶

Finalement les recommandations de Levasseur et Himly sont appliquées : « En attendant que la carte de France, préparée par la commission de géographie, soit prête, j'ai (Jules Simon) distribué un assez grand nombre de globes terrestres, de cartes murales, d'atlas, etc. Faites-moi connaître les besoins de l'établissement que vous dirigez, et soyez assuré que ne négligerai rien de ce qui me sera possible pour faciliter vos efforts. Plusieurs compagnies de chemins de fer ont fait peindre, dans les salles d'attente, des cartes gigantesques, sur lesquelles l'œil suit avec

⁸⁴ Selon SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013 p.357

⁸⁵ Selon la *Revue internationale de l'enseignement* entre février et août 1908. Introduction générale, 1908, t. I, p. 156-161 ; Évaluation approximative des augmentations de dépense résultant des propositions de la Commission, 1908, t. II, p. 129-154

⁸⁶ Simon Jules, « Circulaire relative au matériel nécessaire pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges », 15 Février 1873 dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 237

la plus grande facilité des parcours très étendus. Ce système de cartes peintes sur les murs a été employé dans plusieurs de nos établissements » [...] Cartes peintes, cartes collées sur des toiles, atlas, globes, cartes planes ou en relief, vous choisirez le système qui vous paraîtra le plus utile ; mais vous avez le devoir impérieux de donner à tous vos élèves le goût des cartes, l'habitude de les lire »⁸⁷. Toutefois J. Simon reste vague quant au nombre de globes, atlas et cartes distribués, si on met cela en relation avec le manque de budget après la guerre, on peut s'interroger quant à l'ampleur de cette distribution. Cela est renforcé par cet *ersatz* de solution consistant à faire peindre des cartes murales à l'instar des gares. Il y a une volonté de reproduire ce qui se fait en Allemagne, pour développer la géographie locale et régionale : « je désire aussi que, conformément à ce qui se fait en Allemagne [...], on commence par la description de la commune, du canton, de d'arrondissement, du département, pour n'arriver qu'en dernier lieu à la carte d'Europe et à la Mappemonde. »⁸⁸ Cela renvoie à ce qui avait été préconisé par Himly et Levasseur d'effectuer des promenades où l'enseignant se sert de cartes militaires pour former les élèves. « 24°. Dans les promenades, remettre de temps en temps au maître répétiteur qui sera capable de présider cet exercice la carte d'état-major des environs et lui prescrire de diriger la promenade d'après cette carte, en faisant remarquer aux élèves tous les accidents de la topographie et la manière dont ils sont figurés sur cette carte »⁸⁹.

Ce recours à la « promenade » est une façon d'initier les élèves à transcrire sur une carte militaire le terrain réel, le paysage. Ces sorties sont aussi vues comme une façon pour l'élève de mieux comprendre la géographie : « C'est par la vue que l'enfant commence à s'instruire : il est temps que les procédés pédagogiques soient fidèlement calqués sur la méthode naturelle »⁹⁰. Cette volonté d'enseigner la géographie locale devient concrète par une circulaire du 9 novembre 1872 qui recommande l'affectation d'un local à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Il y est écrit : « Je vous prie de me faire connaître le plus tôt possible les lycées de votre ressort où il existe une classe particulière pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie et ceux dans lesquels l'appropriation de ce local n'exigerait qu'une minime dépense,

⁸⁷ SIMON Jules, « Circulaire à MM. Les proviseurs sur l'enseignement secondaire », 27 septembre 1872, dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 419

⁸⁸ Ibid

⁸⁹ LEVASSEUR E., HIMLY A., « Rapport général sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie adressé à M. le ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris », 3 septembre 1871, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1871, p.307-348

⁹⁰ Ibid

à laquelle l'établissement pourrait faire face à ses propres ressources ». Selon Philippe Marchand, cette enquête résulte en un succès puisque 44 classes spéciales sur 79 lycées peuvent engager un local par leurs propres moyens⁹¹.

J. Simon poursuit : « Je fais des efforts auprès des conseils généraux pour obtenir qu'ils ordonnent la confection de cartes de département, d'atlas départementaux : cartes administratives, cartes routières, cartes historiques, cartes géodésiques »⁹².

Cette volonté de développer la géographie locale par l'étude de terrain est forte puisqu'il y a de nouveau une circulaire du 14 mai 1873 dédiée à la question des « promenades topographies pour les élèves des lycées et des collèges » : « J'insiste donc sur les promenades géographies et topographies, sur l'étude et la confection des cartes locales, depuis celles de la commune ou du canton jusqu'à celles du département »⁹³. Dans cette circulaire on insiste sur la dimension militaire de ces sorties : « quelques études sur les voies de communication, au point de vue de leur importance stratégique, quelques simulacres de reconnaissances militaires, compléteront la série des promenades »⁹⁴.

Le développement de la géographie physique à toutes les échelles de la France se manifeste aussi dans les programmes de l'enseignement secondaire mais de façon plus tardive puisqu'il faut attendre 1880⁹⁵ pour que la géographie physique et locale entre dans les programmes. C'est donc en 1880 qu'entrent les recommandations de Levasseur et Himly dans le programme de géographie : avec en 3^e, l'étude topographique de l'Europe et l'étude en détail de la géographie physique des Etats européens, ce qui poursuit la demande par le ministre Jules Simon et le rapport Levasseur Himly de cartes nombreuses et de bonne qualité. Ce nouveau programme de 1880 cherche aussi à faire connaître aux élèves l'économie des Etats et leurs

⁹¹ MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 420

⁹² SIMON Jules, « Circulaire à MM. Les proviseurs sur l'enseignement secondaire », 27 septembre 1872, dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 419

⁹³ SIMON Jules, « Circulaire insistant sur l'utilité des promenades topographiques pour les élèves des lycées et des collèges », 14 mai 1873, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

⁹⁴ Ibid

⁹⁵ FERRY Jules, « Enseignement secondaire classique. Plan d'études et programmes », dans *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 23 n°456, 1880, 956-957

forces militaires. On voit donc bien à travers le programme de la classe de 3^e ci-dessous que le programme de 1880 cherche à combler les lacunes que la géographie française connaît par rapport à la géographie allemande qui avait notamment permis l'efficacité des troupes allemandes en 1870-1871 :

GÉOGRAPHIE.

I. — *Étude générale.*

Bornes et superficie de l'Europe. — Configuration de l'Europe. — Les mers; description des côtes.

Relief du sol; variété des formes. — **Systèmes orographiques**: constitution géologique. — **Les plateaux et les plaines.**

Fleuves et rivières. — Principaux centres de distribution des eaux. — Principaux groupes de lacs.

Lignes isothermes: vents et pluies; climats maritimes et continentaux. — Rapports de la végétation et du climat: flore méditerranéenne; steppes; forêts du Nord. — Limites climatiques de l'olivier, de la vigne, des céréales, de la végétation arborescente.

II. — *Description particulière des États.*

Étudier, pour chaque État, les traits caractéristiques de la géographie physique, la géographie politique, les divisions administratives ou historiques les plus importantes, les villes principales, la géographie économique (agriculture, mines, industrie, voies de communication, commerce), la population, la race, la langue, la religion.

Résumé comparatif. — **Superficie comparée des États.** — **Productions et commerce.** — Densité des populations. — Races. — Langues. — Religions. — **Forces militaires.**

Extrait du programme de géographie de la classe de 3^e de l'enseignement classique, 1880⁹⁶

La géographie est également enseignée en classe de rhétorique avec l'étude en détail de la géographie de la France, on note l'importance des descriptions physiques pour améliorer la connaissance de la topographie et des voies de communication, utile pour la lecture de carte et la conduite d'opérations militaires⁹⁷ :

⁹⁶ Ibid

⁹⁷ Ibid

Géographie physique, politique, administrative et économique de la France et de ses possessions coloniales

Position de la France. Description détaillée du sol français.

Les côtes. Notions sommaires sur la constitution géologique du sol. — Système orographique: montagnes, plateaux et plaines. — Altitude moyenne des principales régions.

Régime des eaux. — Terrains perméables, imperméables. — Sources. — Climat: température, vents dominants, pluie.

Frontières: défenses naturelles et places fortes de la France et les pays limitrophes. — Ports militaires.

Langue et nationalité françaises. — Idiomes et dialectes.

Formation territoriale de la France. — Les anciennes provinces.

N° 456.

— 957 —

2 août 1880.

— Organisation actuelle: commune, canton, arrondissement, département.

Pouvoirs publics. Administration centrale: les ministères. — Organisation des grands services de l'Etat.

Agriculture. — Zones de culture; régions agricoles. — Principaux rapports de l'agriculture avec la géologie et le climat. — Produits. — Pêche.

Carrières et mines. — Industrie. — Rapport des diverses industries avec l'agriculture et avec les mines.

Routes, canaux, chemins de fer, postes, télégraphes, navigation fluviale et maritime. — Commerce: importation, exportation, transit. — Principaux centres de commerce et grandes villes.

Population: densité, mouvement de la population. — Influence de l'état physique ou économique des régions sur le groupement de la population.

Algérie: description physique, produits, voies de communication, commerce. — Relations avec la métropole et les pays voisins; population; colonisation; administration.

Possessions coloniales de la France: description physique, productions, navigation, pêche, commerce: établissements pénitentiaires. Pays protégés. — Relations avec la métropole; administration.

Extrait du programme de géographie de la classe de rhétorique, 1880

Malgré cette application des recommandations pour l'enseignement de la géographie, le manque de cartes et de représentation de l'espace dans les manuels et précis de géographie pointés du doigt par Levasseur et Himly n'est comblée que très progressivement. On voit par exemple avec le précis de géographie de Pigeonneau de 1885 que les cartes sont assez rares de mauvaise qualité dans le manuel, celui-ci ne compte que 24 cartes d'échelles très diverses et traitant de toutes les possessions françaises continentales ou coloniales, alors que le manuel

contient 100 gravures. Les précis de géographie (même en 1885 après la réforme de la géographie) sont essentiellement textuels avec quelques images de paysage mais peu de cartes⁹⁸ :

32

GÉOGRAPHIE PHYSIQUE.

De ce point central se détachent vers le nord les monts du *Velay* et ceux du *Vivarais*, vers le sud les *Cévennes méridionales*; vers le nord-ouest, dans une sorte de presqu'île formée par le Lot et son affluent la Truyère, se dressent les monts d'*Aubrac* avec leurs volcans éteints et leurs sources sulfureuses (Chaudesaigues, etc.).

Dans la même direction, entre la vallée de la Truyère et celle de l'Allier, courent les monts de la **Margeride**, arête granitique élevée de 1 400 à 1 500 mètres (Truc de Randon, 1 554 mètres), et couverte de forêts.

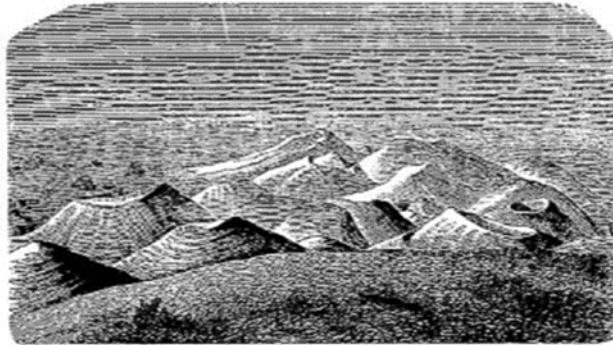


Fig. 3. — Vue de la chaîne des Puyx (Auvergne).

Un plateau âpre et nu élevé de 1 000 à 1 400 mètres, la *Planèze*, sépare les monts d'Aubrac et ceux de la Margeride du massif volcanique du *Cantal* (*Plomb du Cantal*, 1 858 mètres, *Puy Mary*, 1 787 mètres, *Puy Violan*), où commencent les monts d'**Auvergne**. Au nord du Cantal, auquel il se rattache par le groupe moins élevé du *Cézallier* (1 452 mètres), se dresse le massif du mont *Dore*, le point culminant de la France intérieure, avec ses deux sommets jumeaux : le *Sancy* (1 886 mètres) et le *Puy-Ferrand*; ses lacs (lac Pavin, lac Chambon) reposant au fond des cratères, et ses nombreuses sources thermales (mont *Dore*, la *Bourboule*).

Toutefois, le manuel s'appuie lui-même sur des cartes extérieures pour les exercices :

⁹⁸ M. H. PIGEONNEAU, *Géographie physique, politique et économique de la France*, Belin, Paris, 1885.

siefs organisés au moyen âge. En 1789, la France était divisée en 40 gouvernements militaires et 33 généralités ou intendances.

5° En 1791, l'acquisition du Comtat-Venaissin enlevé au pape, donne à la France pour frontières la Manche, l'Atlantique au nord-ouest et à l'ouest, les Pyrénées et la Méditerranée au sud, les Alpes, le Rhône, le Jura et le Rhin à l'est, et une ligne conventionnelle au nord.

La république donne à la France ses frontières naturelles, au nord et à l'est, par l'acquisition de la Savoie, de la Belgique, celle des provinces allemandes du Rhin : l'Empire, dépasse ces limites et s'empare de la Hollande, d'une partie de l'Allemagne, de la Suisse et de l'Italie.

Le traité de 1815 nous ramènent aux limites de 1791, moins quelques places du nord.

6° En 1860, l'annexion de Nice et de la Savoie nous rend nos limites naturelles à l'est.

7° En 1871, les traités de Versailles et de Francfort nous enlèvent l'Alsace et une partie de la Lorraine, qui sont réunies à l'Allemagne.

La France compte aujourd'hui 87 départements, en y comprenant le territoire de Belfort.

Exercices

Cartes comparées de la Gaule au temps de César et au temps de Constantin.

Cartes de la France en 843, en 987, en 1483, en 1648, en 1715, en 1789, en 1811, en 1815, en 1860, en 1871.

Extraits du précis de géographie de M.H. Pigeonneau, 1885⁹⁹

On note par ailleurs ici que la comparaison de cartes s'arrête en 1871, permettant de figurer les pertes territoriales de l'Alsace et la Moselle.

Dans ce manuel on trouve aussi de la géographie militaire avec un chapitre consacré aux frontières du pays et à l'étude des places fortes des pages 95 à 106 dans ce chapitre, l'auteur fait plusieurs fois mention de 1871. Toutefois, M.H. Pigeonneau ne laisse transparaître aucun sentiment revanchard, mais surtout la volonté d'instruire le rôle du territoire dans la défaite et le rôle que le territoire a joué dans les résistances à la progression allemande : à propos de la frontière suisse il écrit qu'elle « vient rejoindre les Vosges au ballon d'Alsace en embrassant le territoire de Belfort, le dernier débris de l'Alsace que ne nous aient laissés les traités de 1871. [...] La principale place forte de notre frontière de l'est est Besançon, sur le Doubs. Dijon, fortifié depuis 1871, et Auxonne défendent les routes qui conduisent de la vallée de la Saône dans celle de la Seine. [...] Ce point vulnérable (à propos de la trouée de Belfort) est couvert par le camp retranché de Belfort, la seule des forteresses assiégées par les Prussiens en 1871, qui ait résisté jusqu'à la fin des hostilités »¹⁰⁰.

⁹⁹ M. H. PIGEONNEAU, *Géographie physique, politique et économique de la France*, Belin, Paris, 1885

¹⁰⁰ M. H. PIGEONNEAU, *Géographie physique, politique et économique de la France*, Belin, Paris, 1885, p.99-101

On y trouve aussi toute une partie sur la frontière avant 1871 : « Avant les traités de 1871, la frontière française de l'est, à partir de la trouée de Belfort suivait le cours du Rhin depuis Huningue, place forte démantelée en 1814, jusqu'à Lauterbourg, au confluent du fleuve avec la Lauter. Le Rhin avait donné son nom aux deux départements qui formaient autrefois la province d'Alsace, le Haut-Rhin et le Bas-Rhin. La grande place de Strasbourg couvre à la fois le passage du fleuve et les défilés et les Vosges. Les traités de 1871, ont donné à l'empire d'Allemagne et les deux rives du Rhin »¹⁰¹. On traite aussi dans ce chapitre de stratégie militaire puisque le manuel est destiné au lycée, donc à de potentiels officiers : « La Suisse est un pays neutre, et, si cette neutralité est respectée, la frontière du Jura se trouve garantie contre toute attaque ; mais, quelle que puisse être la bonne volonté de la Suisse, sa neutralité, déjà violée en 1814, peut l'être une seconde fois, et c'est une éventualité qu'il serait imprudent de ne pas prévoir »¹⁰². Le manuel enseigne aussi l'expérience tirée des combats de 1870-1871 :

« Avant 1871, la frontière suivait d'abord la vallée de cette petite rivière où se livrèrent les premiers combats de la campagne de 1870 (bataille de Wissembourg), puis coupait les Vosges, la vallée de la Sarre, l'une des routes de l'invasion prussienne en 1871 et celle de la Moselle défendue par les places de Thionville et de Metz, aujourd'hui occupées par l'Allemagne. Depuis les traités de 1871, qui nous ont enlevé le département presque entier de la Moselle et une partie de celui de la Meurthe avec toutes les places fortes qui défendaient les passages de Vosges et les vallées de la Sarre et de la Moselle [...] »¹⁰³.

Enfin, avec la prise de conscience que représente la guerre de 1870, la géographie générale est délaissée au profit de la géographie économique et physique. Cette prise de conscience de l'importance de la géographie physique et locale est notamment due au siège de Paris, lorsque Levasseur participa à l'élaboration d'une carte de la banlieue parisienne pour permettre à l'armée du général Trochu défendant la capitale de manœuvrer en terrain connu.

¹⁰¹ M. H. PIGEONNEAU, *Géographie physique, politique et économique de la France*, Belin, Paris, 1885, p.101

¹⁰² Ibid

¹⁰³ Ibid, p. 102

Le retard de l'institution scolaire est rattrapé en imitant la structure de la géographie en Allemagne, par exemple, est fondée en 1872 la Société de géographie de Paris, à partir de 1875, d'autres sociétés similaires se fondent en province, notamment à Lyon. Cela reproduit le modèle allemand qui comptait 14 sociétés de géographie en 1875 dans les principaux sièges intellectuels de l'Empire. Ces sociétés ont pour mission de lier les recherches scientifiques au progrès de l'enseignement géographique.

Levasseur met en place une nouvelle structure pour l'enseignement de la géographie : prendre la géographie physique comme base de tout l'enseignement, donner à la géographie agricole, industrielle et à la géographie économique une place d'autant plus grande que jusque-là elles n'en avaient aucune et faire appel à la statistique¹⁰⁴. La géographie physique fait la part belle à la topographie qui trouve facilement son utilité en cas de conflit. Les savants comme Levasseur ont compris son utilité pour l'armée allemande lors de la campagne de 1870-1871, permettant de connaître la nature du terrain et son relief mais aussi les voies de communications, routes, chemins de fer, ponts, rivières fleuves et canaux.

A ce propos, J.-B. Paquier écrit : « Mais qui donc apprendra mieux les grandes voies d'invasion suivies par les différents peuples dont s'est formée la nation française, que le maître éclairant pour ainsi dire les détails de sa narration à l'aide de la carte physique sur laquelle les élèves auront sans cesse les yeux fixés pour suivre sa parole, comprendre ses développements et faire eux-mêmes la preuve de ce qu'il avance. Sur ce terrain devenu pour ainsi dire tangible, se traceront les routes, s'espaceront les étapes, se construiront les forts et les cités, se dessineront les champs de bataille où devra se produire le choc de deux armées ennemies, et se marqueront d'eux-mêmes les points faibles du territoire »¹⁰⁵.

Le relèvement des études de géographie en France malgré ses lenteurs et ses défauts apparaît comme spectaculaire, à tel point qu'il est salué par le géographe allemand Hermann Wagner qui écrit en 1880 : « Aucune nation n'a plus fait pour relever et populariser l'étude de la géographie que la France, depuis la guerre franco-allemande de 1870. Avant cette époque, chacun le sait, la géographie s'y était pour ainsi dire complètement endormie, alors qu'au siècle

¹⁰⁴ J.B PAQUIER, « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'enseignement de la géographie » *in Revue Pédagogique*, 1884, p. 334

¹⁰⁵ *Ibid*, p. 335

précédent sous l'énergique impulsion de mathématiciens et de savants de premier ordre, elle avait été en grand honneur »¹⁰⁶.

**

Chapitre II : La guerre de 1870 dans les programmes du secondaire entre 1870 et 1923

Après avoir vu les conséquences de la guerre franco-prussienne sur l'organisation de l'enseignement secondaire, nous allons nous intéresser à la place de 1870 dans les programmes du secondaire entre 1870 et 1923. Il convient, dans ce second chapitre d'analyser la place qu'occupe la guerre de 1870 en elle-même dans les programmes du secondaire et comment cette place a évolué. Pour ce faire il est nécessaire de recourir à l'analyse de texte officiels fixant l'enseignement de l'histoire entre les années 1870 et 1920.

**

A) L'usage de l'enseignement d'Histoire à des fins patriotiques après 1870 ?

Nous l'avons vu, la guerre de 1870 a marqué de son empreinte l'enseignement secondaire des années 1870-1880 avec la mise en œuvre de réformes dans le domaine de la géographie et des langues bousculant la structure prédominante de l'enseignement avec la remise en cause de l'enseignement classique ainsi que l'importance du grec et du latin par rapport à des matières jugées plus modernes et utiles par les détracteurs de l'enseignement classique.

Ernest Lavisse qui rédige les programmes a été fortement touché par la défaite et entretient un profond désir de revanche mais il connaît aussi le système éducatif prussien¹⁰⁷.

¹⁰⁶ H. Wagner, « Les progrès accomplis par la France dans le mouvement géographique depuis la guerre de 1870-1871 » dans *Geographisches Jahrbuch*, VIII. Band, 1880, p.566

¹⁰⁷ En effet, E. Lavisse qui avait fait toute sa carrière dans le Second Empire part étudier l'Allemagne, et notamment la Prusse et son système universitaire, il publie sa thèse en 1879 *La Marche de Brandebourg sous la monarchie ascanienne* puis poursuit avec des ouvrages sur Frédéric le Grand et les trois premiers empereurs Hohenzollern.

Lavisse donne l'objectif à l'enseignement de faire aimer la patrie à travers un parcours historique dont 1870 est l'épilogue qui est souvent abordé en fin de cycle. Cette utilisation de l'Histoire à des fins patriotiques est aussi pratiquée par J. Simon qui donne pour but à l'histoire de « faire aimer son pays »¹⁰⁸ mais ne cherche pas à l'instrumentaliser pour y parvenir et encore moins à l'utiliser pour développer le revanchisme : « mais il ne faut pas arriver à ce but en falsifiant les faits [...] Elle doit donner aussi le goût de l'exactitude et de la véracité »¹⁰⁹. J. Simon cherche toute même à développer le nationalisme¹¹⁰ par l'enseignement de l'histoire : « Le patriotisme est un sentiment sérieux et sacré, qui ne doit pas être suscité et entretenu par le mensonge. »¹¹¹.

La mémoire de la guerre reste vive, de grands espoirs sont placés dans l'enseignement et la mission des professeurs de réparer les torts provoqués par la défaite. Par exemple, Alphonse Delpech déclare en 1878 : « C'est avec une joie patriotique que je vois rangée autour de nous, avec ses Professeurs et Instituteurs, cette jeunesse du Lycée et de l'École Normale et de nos Écoles municipales, qui, instruite par nos fautes et nos défaillances, inspirée par l'éducation Nationale qu'elle reçoit dans nos Établissements publics, saura un jour justifier les espérances de la Patrie »¹¹². La forme de l'enseignement de l'histoire est révisé : dès 1871, A. Himly et E. Levasseur recommandent le recours au schéma-type d'enseignement historique fondé sur l'articulation de la leçon et de l'interrogation. L'interrogation est l'aboutissement de la leçon qu'elle résume, l'interrogation permet aussi d'enchaîner la leçon précédente avec la suivante.

¹⁰⁸ SIMON Jules, « Circulaire à MM. Les proviseurs sur l'enseignement secondaire », 27 septembre 1872, dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 419

¹⁰⁹ SIMON Jules, « Circulaire à MM. Les proviseurs sur l'enseignement secondaire », 27 septembre 1872, dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 419

¹¹⁰ Se propage un nationalisme républicain propagé par l'Etat au travers de l'enseignement mais se développe de façon antagoniste un nationalisme qui défend la nation comme valeur prioritaire et s'identifie à l'armée et à l'Eglise. Ce sont notamment ces deux conceptions du nationalisme nées après 1870 qui s'affrontent lors de l'affaire Dreyfus. CARON Claude, VERNUS Michel, « Chapitre 10, le temps des nationalismes. La France de 1871 à 1914 », in *L'Europe au XIXe siècle*, Armand Colin, Paris, 2015, p.315-346

¹¹¹ Ibid

¹¹² Cité dans CONDETTE Jean-François (dir), *Les écoles dans la guerre, acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2014, p.119

Cette organisation du cours d'histoire devient le modèle dominant vers la dernière décennie du XIXe siècle. Par exemple Ernest Lavisse propose en 1894 une réforme¹¹³ dont l'un des enjeux essentiels est relatif aux cours d'histoire dans l'enseignement secondaire, qui « ont le grave inconvénient de se prêter mal à la détermination de devoirs ou de tâches, qui sont le fond de la discipline scolaire et le vrai moyen de former les esprits »¹¹⁴. Cette volonté de moderniser l'enseignement découle du bilan que Himly et Levasseur dressent de l'enseignement de l'histoire : « Dans les collèges, les études d'histoire et de géographie sont au-dessous de médiocre, et les résultats trop souvent voisins du néant. Dans les lycées, les études historiques quoique beaucoup mieux dirigées, ne répondent encore d'une manière satisfaisante par les connaissances acquises, ni à la science des professeurs, ni aux dépenses faites pour l'instruction publique »¹¹⁵.

Dans le dernier quart du XIXe siècle s'engage comme nous l'avons vu précédemment un long processus de réorganisation des études secondaires, l'histoire est alors une discipline inscrite dans un cadre institutionnel qui s'est progressivement précisé depuis le début du siècle. Il n'est donc pas étonnant de voir ressurgir la question de l'enseignement historique dans le cadre plus vaste de la réforme des structures à laquelle procède la Troisième République. En plus des horaires et des programmes, elle se focalise de nouveau sur la question de l'utilité sociale de la discipline¹¹⁶.

L'enseignement de l'histoire avait déjà commencé à être réorganisé avant 1870. À partir de Victor Duruy selon l'article 16 de la loi du 16 avril 1867, l'instruction de l'histoire est rendue

¹¹³ LAVISSE Ernest, « circulaire relative à l'agrégation d'histoire, du 17 novembre 1894 », *BAMIP*, t.56, 1894, p. 677-683

¹¹⁴ Citation de Augustin Cournot, issue de *Des institutions d'instruction publique en France*, SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013, p.29

¹¹⁵ LEVASSEUR E., HIMLY A., « Rapport général sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie adressé à M. le ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris », 3 septembre 1871, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1871, p.307-348

¹¹⁶ Evelyne Héry rappelle qu'il est difficile de légitimer dans l'enseignement secondaire une discipline par son utilité, quand celui-ci fonde, depuis des siècles, sa spécificité sur la transmission d'une culture désintéressée. Sans finalités intellectuelles claires, l'histoire ne peut trouver sa place au sein d'un enseignement fondé sur la primauté des humanités, humanités dont la maîtrise est le signe de l'appartenance à une étroite élite sociale ce qui participe comme nous l'avons vu de la résistance de l'enseignement classique.

obligatoire à l'école primaire, tous les élèves de l'enseignement secondaire l'ont déjà étudiée. Aussi est-il possible d'adopter une perspective nouvelle, situant l'histoire nationale au sein d'une histoire universelle. Victor Duruy¹¹⁷ écrit ainsi : « J'ai disposé le programme de manière à ce que les événements accomplis dans les différents pays s'éclaircissent et s'expliquent les uns et les autres »¹¹⁸. Les hommes qui, aux lendemains de la défaite, choisissent de faire de l'histoire un moyen d'éducation au sentiment national héritent donc d'un édifice presque achevé sur le plan scolaire. Le programme d'histoire, pensé comme un tout réparti chronologiquement sur la totalité des sept années de l'enseignement secondaire, a pour objectif de rendre familiers aux élèves les grands traits de leur histoire depuis l'Antiquité jusqu'à leur propre époque. Ces principes qui organisent le programme établi par V. Duruy sont inchangés en 1890. On constate sur le tableau ci-dessous¹¹⁹ que la guerre de 1870 n'a pas poussé à un changement dans l'enseignement d'histoire, et même au contraire, a conforté le modèle de cet enseignement permettant de construire un sentiment patriotique et d'appartenance nationale. À travers la nomenclature des règnes, des régimes et des guerres, l'étude de l'histoire de la France est conduite dans le cadre d'une histoire universelle confondue avec celle de la Chrétienté, où émergent les particularismes nationaux. Elle acquiert ensuite, à chaque année de la scolarité, une place croissante : neuf chapitres sur seize en seconde, seize sur vingt-quatre en rhétorique, pour dominer enfin le cours de philosophie organisé autour de la Révolution française et du développement des principes de 1789 (deux parties sur quatre)¹²⁰. Assortie d'un ou deux chapitres sur le mouvement des idées, elle permet de mettre en exergue les gloires et le rayonnement français. Toutefois, on voit aussi avec ce tableau que la guerre de 1870 n'est pas enseignée en histoire avant 1902. Cela peut s'expliquer par le caractère récent de la guerre, par l'absence de la volonté forte d'une revanche sur l'Allemagne mais aussi car partir des lois constitutionnelles de 1875, renforcer le sentiment national est une priorité et nécessite de l'enraciner dans la République et, pour ce faire, de fortifier celle-ci. Aussi le thème de l'unité se déplace du champ strictement national vers le champ politique et social et structure-t-il le message civique que l'institution scolaire véhicule. Les élèves doivent se sentir citoyens de la

¹¹⁷ Ministre de l'instruction publique sous le Second Empire de 1863 à 1869

¹¹⁸ BAIP, n° 61, 1865, p. 350-363.

¹¹⁹ Tableau repris dans HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999, p.30

¹²⁰ Données recueillies par Evelyne Héry dans : HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999

République. La guerre de 1870 est susceptible de rappeler les divisions entre les Français mais aussi le rôle des républicains dans la répression de la Commune. Elle n'est donc pas intégrée au programme du secondaire.

Tableau 1. Récapitulatif des programmes d'histoire de l'enseignement secondaire public 1814–1880). D'après GERBOD (P.), « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire, de 1802 à 1880 », *Information historique*, n° 3, mai-juin 1965, p. 123–130.

Classes	1814	1838	1852	1865	1880
6 ^e	Histoire Sainte	Histoire Sainte L'Antiquité	Histoire de France	L'Orient	L'Orient
5 ^e	L'Égypte la Grèce	La Grèce	Histoire de France	La Grèce	La Grèce
4 ^e	Rome (31 av. JC)	Rome	Histoire de France (1815)	Rome	Rome
3 ^e	D'Auguste à Charlemagne	Le Moyen Âge (395-1453)	L'Antiquité	Le Moyen Âge V ^e au XIV ^e s	Histoire universelle de 395 à 1270
2 ^e	Le Moyen Âge	Les Temps Modernes	Le Moyen Âge	Les Temps Modernes	Histoire Universelle de 1270 à 1610
Rhétorique	Les Temps Modernes et l'histoire de France	La France (406-1798)	Les Temps Modernes	Approfondissement De la période 1661-1815	Histoire Universelle de 1610 à 1789
Philosophie				Histoire du XIX ^e siècle	Histoire universelle de 1789 à 1815

En fait, le devoir des historiens, tel que le définit G. Monod lorsqu'il fonde en 1876 la *Revue historique*, n'est pas tant de forger le sentiment national que de « réveiller la conscience que la nation a d'elle-même, parce que les divisions l'ont affaiblie »¹²¹. Non seulement la Commune a dressé les Français les uns contre les autres mais des antagonismes profonds traversent le corps social. L'histoire doit donc donner le sentiment des liens qui unissent les générations antérieures aux générations présentes et le sens des solidarités, l'histoire est alors vue comme un ciment social. Étudier l'histoire de France consiste à suivre le récit d'un héritage, dans lequel la jeunesse française trouve les ressources de son action future : « Tous se sentiront les rejetons du même sol, les enfants de la même race, ne reniant aucune part de l'héritage

¹²¹ MONOD Gabriel, « Du progrès des études historiques en France depuis le xvi^e siècle, *Revue historique*, t. 1, 1876, n° 1, p. 5-38.

paternel, tous fils de la vieille France et en même temps tous citoyens au même titre de la France moderne »¹²².

Finalement, ce n'est qu'au début du XIXe siècle qu'apparaît la guerre de 1870 dans les programmes d'histoire du secondaire, avec la réforme des programmes de 1902¹²³. Ainsi, Au lycée, les deux dernières années scolaires sont consacrées à la période 1715-1889. Les classes de philosophie et de mathématiques abordent la période de 1815 à 1889. On retrouve les deux thèmes majeurs de la classe précédente : une approche institutionnelle qui conduit à adopter comme périodisation interne la succession des régimes de la France : 1815-1848, 1848-1870, 1870-1889.

**

B) La guerre de 1870 dans la mémoire et dans les programmes du secondaire entre 1870 et 1923

C'est donc la réforme de 1902 qui ouvre le cycle secondaire à l'histoire contemporaine (puisque jusque-là les programmes s'arrêtaient à 1815). A partir de cette date, la période 1789-1889 est abordée en 3e sous le titre « gouvernement de la France au XIXe siècle ». En lycée, l'étude de l'Histoire était divisée en 4 grandes périodes, la dernière portant sur les années 1870-1889¹²⁴. En d'autres termes, un jeune français de la génération de 1914 avait eu 3 fois l'occasion d'entendre parler de la guerre franco-prussienne¹²⁵ s'il avait fait une scolarité complète¹²⁶. Mais

¹²² Ibid.

¹²³ LEYGUE Georges, « Arrêté concernant les programmes de l'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons » (extraits), 31 mai 1902, in : *L'Histoire de la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome1 : 1795-1914*, Institut national de recherches pédagogiques, Paris, 2000, p.674-688

¹²⁴ HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999

¹²⁵ Selon LECAILLON Jean-François, *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, Bernard Giovanangeli Editeur, 2011

¹²⁶ C'est-à-dire au primaire, en 3e et en classe de Philosophie, et deux fois (primaire et 3e) s'il finissait son collège.

pour la majorité qui n'allait pas au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire¹²⁷, tout dépendait des instituteurs et de l'intérêt personnel des enfants.

A partir de 1902, la guerre franco-prussienne est enseignée en 3^e, les élèves peuvent y être confrontés trois fois : une première dans le chapitre III commençant par la Seconde République, puis qui comprend le 2nd Empire, l'unité italienne entre 1848 et 1870¹²⁸. Ensuite vient l'explication de la création de l'Allemagne avec un cours intitulé « l'unité allemande (1848-1871). La guerre franco-allemande »¹²⁹. Ensuite l'élève de 3^e retrouve la guerre franco-prussienne dans un cinquième chapitre au cours duquel la guerre peut être évoquée deux fois : une première avec « L'empire allemand. Constitution. Alsace-Lorraine »¹³⁰ où sont alors évoqués les pertes territoriales de la France. Et une seconde fois avec « La France de 1870 à 1889. Histoire intérieure »¹³¹. Ainsi en classe de 3^e, la guerre de 1870 est surtout étudiée pour expliquer l'unification de l'Allemagne mais aussi pour expliquer le passage du régime impérial à la III^e République¹³². Au lycée, la guerre de 1870 est de nouveau enseignée avec un objectif similaire à la classe de troisième. On retrouve cet enseignement dans les dernières classes du lycée, les classes de philosophie et de mathématique¹³³, dans le chapitre 2, dans un cours consacré aux « guerres nationales. Formation de l'unité italienne. Formation de l'unité

¹²⁷ Fixée à 13 ans à partir de 1882

¹²⁸ LEYGUE Georges, « Arrêté concernant les programmes de l'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons » (extraits), 31 mai 1902, in : *L'Histoire de la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels*. Tome 1 : 1795-1914, Institut national de recherches pédagogiques, Paris, 2000, p.677

¹²⁹ Ibid. On remarque que l'arrêté se limite aux thèmes abordés mais ne précise pas le contenu ni la manière de l'enseigner qui est laissé au choix de l'enseignant.

¹³⁰ Ibid, p.678

¹³¹ Ibid

¹³² On peut aussi émettre l'hypothèse que la Commune est évoquée dans le dernier cours évoquant la guerre sur « l'histoire intérieure » mais puisqu'il n'y aucune précision concernant le contenu des cours, on ne peut l'affirmer.

¹³³ En 1902, le découpage des différentes périodes historiques est réparti entre les classes en collège. En 6^e est étudié l'Antiquité, en 5^e le « Moyen Âge et le commencement des temps modernes », en 4^e les « temps modernes » et en 3^e l'époque contemporaine. Au lycée, le système diffère : il dépend de sections. Ainsi les sections A et B concerne l'histoire ancienne qui est enseignée en 2nde mais aussi en 1^{ère}. Les sections A, B, C, D étudient l'histoire moderne en 2nde, la 1^{ère} de ces sections étudie l'histoire moderne en débordant sur l'histoire contemporaine jusqu'aux traités de Paris découlant du Congrès de Vienne. Enfin, les classes de philosophie et mathématiques qui ne dépendent plus de sections traitent de l'histoire contemporaine du Congrès de Vienne aux doctrines sociales et législations ouvrières.

allemande ; la guerre de 1870 »¹³⁴. Puis une nouvelle fois dans le chapitre 3 avec le cours « L'empire allemand. La constitution. Les parties. – L'alsace-Lorraine »¹³⁵. La façon dont la guerre de 1870 est enseignée et intégrée au programme est pratiquement identique entre la 5^e et les classes de mathématiques de de philosophie. A partir de 1902, la guerre de 1870 reste toujours enseignée en histoire dans le secondaire. Toutefois, en 1923¹³⁶, les programmes à répétition de 1902 disparaissent, et laissent la place à un programme pensée avec une continuité en lycée et collège¹³⁷. Ce n'est qu'en classes de Philosophie et Mathématiques qu'on aborde 1870¹³⁸ avec un programme qui va de 1815 à 1923.

Toutefois si la guerre de 1870 tarde à être enseignée en histoire, il en va autrement pour la géographie comme nous l'avons vu précédemment. Par exemple dès 1872 en classe de 4^e, le cours porte sur la géographie physique et politique de la France, y sont abordés les frontières et notamment les frontières de l'Allemagne où sont évoqués les pertes territoriales de la France en 1870-1871¹³⁹. En classe de 2^e année d'enseignement secondaire spécial, sont de nouveau évoquées les pertes territoriales de la France en 1870-1871. Toutefois, dès 1874, l'obligation d'enseigner les pertes territoriales de la France en 1870-1871 disparaît du programme de géographie du 23 juillet 1874 puis réapparaît en 1880¹⁴⁰. L'enseignement de la guerre de 1870

¹³⁴ LEYGUE Georges, « Arrêté concernant les programmes de l'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons » (extraits), 31 mai 1902, in : *L'Histoire de la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels*. Tome 1 : 1795-1914, Institut national de recherches pédagogiques, Paris, 2000, p.684

¹³⁵ Ibid

¹³⁶ BRELET Henri, « Le plan d'étude de l'enseignement secondaire classique et les programmes de 1923 », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 78, 1924, p.106

¹³⁷ Le programme ne fait pas mention du programme d'histoire pour les classes de 6^e et de 5^e mais il détaille le programme pour les autres classes qui étudient toutes exclusivement l'histoire et de l'Europe et de la France : la 4^e concerne la fin du Ve siècle jusqu'à la guerre de Cent ans, la 3^e étudie les X^{IV}e, X^{VI}e et X^{VI}e siècles, la 2nde se porte sur les X^{VII}e et X^{VIII}e siècles. Le programme de 1^{ère} va de « l'avènement de Louis XVI » jusqu'en 1815.

¹³⁸ Avec l'enseignement de la Première Guerre mondiale qui s'y ajoute.

¹³⁹ Selon « Projets de programmes pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et les collèges, rédigés par ordre de M. le ministre de l'Instruction publique, et présentés par la commission de l'enseignement de la géographie », 27 mai 1872, dans MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, p. 393

¹⁴⁰ FERRY Jules, « Enseignement secondaire classique. Plan d'études et programmes », 2 août 1880, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 23 n°456, 1880, p.890-973

se fait donc dans le secondaire d'abord en géographie puis à partir de 1902 en Histoire. Mais en 1902, seuls 25 à 30 %¹⁴¹ des enfants poursuivent leurs études au-delà du certificat d'étude¹⁴². Ils étudient 1870 en classe de Terminale, à la veille d'être incorporés dans l'armée pour y accomplir leurs années de service militaire. Ce petit tiers ne peut alors ignorer les grandes lignes de 1870. Tous les autres enfants sortaient de l'école quand ils avaient atteint le niveau du certificat d'étude. Or, le fait d'avoir fait en cinq ans une dictée sur une anecdote de la guerre de 1870, d'avoir entendu le maître évoquer les quatre pages du manuel et d'avoir mémorisé les douze lignes de révision ne leur permettait pas de bien connaître la guerre de 1870¹⁴³.

En 1910 se rencontrent sous les drapeaux de la conscription deux mondes : celui d'une minorité instruite des réalités du passé pour les avoir vécues ou apprises et celui de la grande majorité des Français de l'époque, de conditions plus modestes et essentiellement rurales. Avec la langue française qui commençait à s'imposer aux dépens des patois, les bases de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, elle héritait d'une histoire commune, un long récit aux couleurs nationales, mais dans lequel 1870 ne représentait qu'un triste épisode qui ne méritait pas qu'elle s'y attarde.

L'ignorance de 1870 par les soldats de 1914 traduit le dilemme d'une nation soucieuse faire connaître son passé voire de l'instrumentaliser tout en cherchant à préserver la paix. C'est sur ce paradoxe que s'est en partie construit le décalage entre la place de 1870 dans l'enseignement et l'idée illustrée par Albert Bettanier¹⁴⁴ d'une mémoire plus active qu'elle ne le fut réellement. La majorité des appelés n'est pas partie en 1914 pour venger les morts de 1870 mais pour répondre à des événements qui sont vécus comme une agression allemande. Ce n'est qu'après la guerre, pour justifier le prix humain de la Première Guerre mondiale et la récupération des

¹⁴¹ Selon LECAILLON Jean-François, *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, Bernard Giovanangeli Editeur, 2011

¹⁴² Le certificat d'étude conclut la scolarité en primaire

¹⁴³ Selon LECAILLON Jean-François, *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, Bernard Giovanangeli Editeur, 2011

¹⁴⁴ BETTANIER Albert, *La tache noire*, 1887. Le revanchisme exagéré illustré par le tableau de Bettanier s'explique par le boulangisme de son auteur. Toutefois, même si le revanchisme a été largement exagéré à partir des années 1920, ce tableau témoigne de l'esprit des années 1880 dont la crise du boulangisme correspond à un sursaut de revanchisme. En 1882 sont instaurés les bataillons scolaires, pour former les écoliers au maniement des armes, cela se perçoit dans le tableau avec un râtelier de fusils au 3e plan et un tambour sur le tableau du maître. Les bataillons scolaires sont dissous en 1892 après avoir été fortement critiqués, en même temps que le revanchisme disparaît presque totalement avec la normalisation des relations franco-allemandes.

provinces perdues, que l'idée d'une Revanche préconisée par une minorité active s'impose à tous¹⁴⁵.

Mais au-delà de l'aspect revanchard des relations franco-allemande, selon Jean-François Condet¹⁴⁶, le corps professoral avant 1914 et même à la sortie de la guerre est très patriotique, par exemple dans le Bulletin de la Fédération nationale des professeurs de lycée, le ton du premier éditorial de guerre, en octobre 1914 reprend l'esprit de l'époque : l'effort de guerre est assimilé au « triomphe de la civilisation », les allemands étant assimilés à des barbares, la fédération nationale des professeurs de lycée s'inscrit donc dans la culture de guerre. En 1919, lorsque se déroulent les dernières négociations du traité de Versailles, les professeurs de la fédération nationale des professeurs de lycée se refusent à la grève. En 1920, le congrès des fédérations de l'enseignement secondaire se tient à Strasbourg. Albert Fédel¹⁴⁷ déclare à ce propos : « les membres de l'enseignement secondaire public ont tenu à marquer la joie patriotique qu'ils éprouvent en voyant enfin réunies à la mère-patrie les deux provinces qui avaient été arrachées quarante-neuf ans auparavant par la violence et l'injustice »¹⁴⁸.

**

Chapire III : La guerre de 1870 dans les programmes et manuels de l'enseignement secondaire des années 1960 : un effacement progressif et durable ?

¹⁴⁵ Selon JOLY Bertrand, « La France et la Revanche » (1871-1914) » dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 46 n°2, 1999, p. 325-347

¹⁴⁶ CONDETTE Jean-François (dir), *Les écoles dans la guerre, acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2014

¹⁴⁷ Président de la Fédération nationale des professeurs des lycées de garçons et du personnel de l'enseignement secondaire féminin

¹⁴⁸ CONDETTE Jean-François (dir), *Les écoles dans la guerre, acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2014

Si la mémoire de 1870 fut entretenue en France pendant toute la période 1871-1914 à travers les programmes d'histoire de l'enseignement secondaire. De fait, « l'oubli » de 1870 que Jean-François Lecaillon constate¹⁴⁹ ne tient pas à une volonté d'écarter un souvenir qui fâche. Les souvenirs des deux guerres mondiales, en premier lieu, font de l'ombre à ceux de 1870, d'autant plus qu'ils sont portés – pour la seconde – par des témoins encore vivants alors que le dernier vétéran de 1870 a disparu en 1955 (celui de la Grande Guerre en 2008).

Mais la guerre franco-prussienne de 1870 est surtout ignorée parce que la question qui la justifiait a été réglée par le Traité de Versailles et, malgré la résurgence de 1940, par la défaite allemande de 1945. Le projet de construction d'une Europe pacifiée et la réconciliation franco-allemande de 1963 a alors conduit les deux Nations à oublier les vieilles rancœurs. Peu à peu l'enseignement de la guerre de 1870 perd de son importance dans l'enseignement secondaire après la Seconde guerre mondiale, d'abord car les deux conflits mondiaux y occupent une place prépondérante. Ainsi la guerre franco-prussienne est réduite à un événement permettant d'expliquer le passage de l'Empire à la République et le déclenchement de la Première Guerre mondiale ce qui a pu participer à enraciner le mythe d'un sentiment de revanche dans la société d'avant-guerre.

**

A) Entre maintien de la guerre de 1870 dans les manuels et dilution de son enseignement dans les programmes

Pierre Renouvin publie en 1955 *L'apogée de l'Europe, 1871-1914* ; Il y analyse non plus l'esprit des militaires, mais les choix des autorités politiques¹⁵⁰. Sur ce plan, Renouvin assure que la France n'est pas entrée dans la Grande Guerre pour la Revanche. Cette idée d'une France acceptant la Grande Guerre pour d'autres motifs que la Revanche se retrouve dans les manuels scolaires de la période. Que ce soit à l'adresse des futurs bacheliers ou des élèves de 3e. Jean-François Lecaillon écrit que dans son analyse de plusieurs manuels des années 50-60, « aucun ne présente la Grande Guerre comme effet d'un revanchisme triomphant. La

¹⁴⁹ « Entretien avec Jean-François Lecaillon : la mémoire de 1870 », in *Revue conflits*, 11 juillet 2020

¹⁵⁰ RENOUVIN Pierre, *Le XIXe siècle*, Hachette, Paris, 1955

responsabilité de son déclenchement est attribuée à l'Allemagne et si la France accepte la guerre, il n'est jamais dit qu'elle le fait pour se venger ».¹⁵¹

Si les manuels admettent l'humiliation de la France et l'indignation liée à la perte de l'Alsace-Lorraine, ils ne parlent pas de volonté de Revanche. Ce terme alors qu'il a largement été promu dans l'entre-deux-guerres n'est pas utilisé car le contexte politique est celui de la construction européenne et de la réconciliation avec l'Allemagne. Toutefois avec les rééditions, des ambiguïtés apparaissent, notamment dans le manuel de Malet et Isaac dans sa nouvelle édition de 1961¹⁵². On ne nomme pas la Revanche mais on ne la nie pas non plus. Dans ce même manuel, on ne parle pas de 1870 comme une contribution parmi d'autres éléments à l'entrée en guerre de 1914 mais plutôt comme le déclencheur. Mais progressivement, la perspective critique se matérialise dans les manuels par l'apparition d'ensembles documentaires contradictoires à partir des années 1970. Cela est une conséquence du recul de la leçon magistrale qui se produit au même moment, elle se substitue à une approche qui passe par le document et se veut critique.¹⁵³ L'accès aux manuels et programmes entre 1950 et 1990 étant difficile par manque de temps, nous n'analyserons ici que la place de 1870 dans les programmes et manuels en vigueur actuellement, soit le programme et manuels publiés depuis 2016 pour le collège et 2019 pour le lycée.

L'enseignement de la guerre de 1870 aujourd'hui occupe une place marginale dans les programmes d'Histoire en vigueur depuis 2016 pour le collège et 2019 pour le lycée. En effet dans le programme d'histoire de collège, le bulletin officiel¹⁵⁴ ne fait aucune mention de l'enseignement de la guerre de 1870 que ce soit dans le cadre de la classe de 4^e qui étudie la société française au XIX^e siècle¹⁵⁵. La fiche eduscol consacrée au thème 3 de 4^e y fait mention indirectement dans le cadre du second chapitre : « La Troisième République » : il y est écrit « Si les élections de 1871 se tiennent dans une France en partie occupée »¹⁵⁶ La place qu'occupe

¹⁵¹ LECAILLON Jean-François, *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, Bernard Giovanangeli Editeur, 2011, p.216

¹⁵² Ibid.

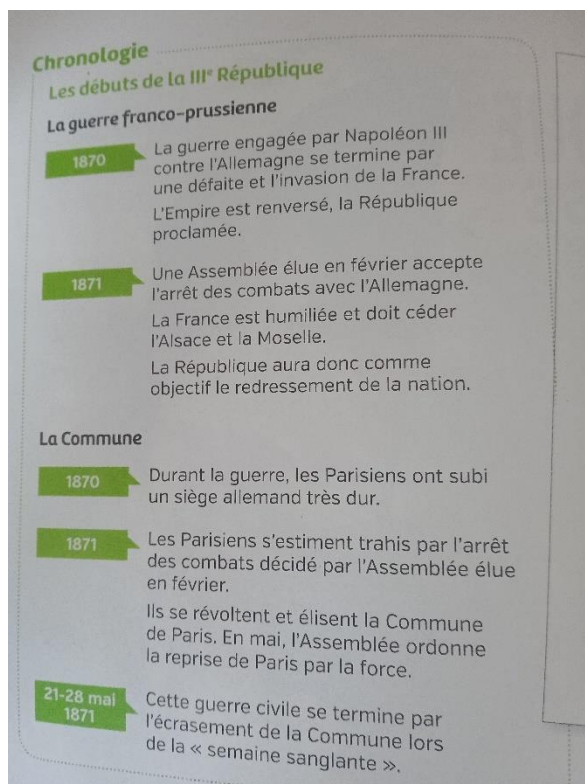
¹⁵³ BAQUES Marie-Christine, « L'évolution des manuels d'histoire au lycée. Des années 1960 aux manuels actuels », in *Histoire de l'éducation* n°114 ; 2007, p.121-149

¹⁵⁴ Education Nationale, Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015

¹⁵⁵ Thème 3 de 4^e, *Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle*,

¹⁵⁶ EDUSCOL, *Thème 3 – Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle*, Mars 2016, p.2

la guerre de 1870-1871 dans le programme de 4^e est donc minime et ne sert qu'à rapidement expliquer la transition entre un régime autoritaire impérial à une mise en place progressive d'une démocratie républicaine. Pour ce qui est de la classe de 3^e, la guerre de 1870 n'est plus évoquée dans le programme comme une des causes à enseigner en priorité pour expliquer la Grande guerre ce on peut s'interroger sur la raison de changement de discours : s'agit-il d'un choix d'optimisation de l'espace du manuel et du temps pour un cours long et copieux pour les élèves ? ou s'agit-il d'une prise en compte par l'enseignement secondaire des travaux de chercheurs sur le thème de la défaite comme Bertrand Joly¹⁵⁷ qui tendent à remettre en cause le rôle de la défaite face à l'Allemagne en 1871 comme déclencheur de la guerre ? Dans le manuel de 4^e, édition Nathan, la guerre est là aussi rapidement évoquée au travers d'une chronologie en début de chapitre comme ci-dessous :



Place de la guerre franco-prussienne dans une chronologie de manuel de 4^e¹⁵⁸

La guerre franco-prussienne ne sert ici qu'à contextualiser l'émergence de la III^e République au même titre que la commune, cette mise en contexte sert à expliquer la situation d'éclatement

¹⁵⁷ JOLY Bertrand dans « La France et la Revanche (1871-1914) ». In: *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 46 N°2, Avril-juin 1999, p.340-347

¹⁵⁸ COTE S., HAZARD-TOURILLON A.-M. (dir.), *Manuel d'Histoire- Géographie et Enseignement moral et civique 4^e*, Nathan, Paris, 2016, p.146

qui est celle de la société française après la guerre et que la problématique du manuel a choisi de mettre en avant pour le thème : « Comment la République parvient-elle à rassembler une grande partie des Français autour de ses valeurs ? »¹⁵⁹

Le programme de 2019 du lycée fait revenir la guerre de 1870 dans l'enseignement d'histoire¹⁶⁰. Dans les programmes précédents de 2012 et de 2014, celle-ci avait disparu notamment au profit des deux guerres mondiales. La IIIe République était enseignée comme une continuité avec la IVe et la Ve République avec la coupure de Vichy. Les programmes ne demandaient ni d'enseigner les origines de la IIIe République ou son contexte de naissance ni la Commune qui ne figurait nulle part dans les programmes. Dans le programme de 2019, la guerre de 1870 est étudiée comme le point final de l'unification allemande. La guerre de 1870 figure par ailleurs dans les objectifs d'enseignement du chapitre 3 « La France et la construction de nouveaux Etats par la guerre et la diplomatie » du thème 2 « La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871) ».

Il aurait été intéressant de voir la place que les fiches eduscol accordent à la guerre de 1870 dans les thèmes 2 et 3¹⁶¹ du programme de 1^{ère}, mais les fiches eduscol sur ces thèmes ne sont toujours pas parues au moment où j'écris ces lignes.

C'est donc que dans le programme de 1^{ère}, la guerre de 1870 est à cheval entre le thème 2¹⁶² et le thème 3¹⁶³. La guerre franco-prussienne sert pour le thème 2 à expliquer l'unification allemande et permet aussi de contextualiser la Commune de Paris.

¹⁵⁹ Ibid. p.144

¹⁶⁰ Education Nationale, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

¹⁶¹ Respectivement, thème 2 : Les transformations politiques et sociales de la France de 1848 à 1870 ;
Thème 3 : La IIIe République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial.

¹⁶² Thème 2 : La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871),
Chapitre 3 : La France et la construction de nouveaux Etats par la guerre et la diplomatie

¹⁶³ Thème 3 : La Troisième République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial,
Chapitre 1 : La mise en œuvre du projet républicain

Le chapitre 3 du thème 2 vise à montrer le rôle de la France lors de la construction des unités italienne et allemande. Cette politique d'unification est menée par des régimes monarchiques qui s'appuient sur le mouvement des nationalités, la guerre et la diplomatie. Le bulletin officiel¹⁶⁴ propose de mettre en avant :

-La participation du Second Empire à la marche vers l'unité italienne

-La guerre de 1870 qui entraîne la chute du Second Empire et permet l'unité allemande.

PPO : 1871, Bismarck et la proclamation du Reich

Dans le manuel Belin de 1^{ère} technologique¹⁶⁵, la seule référence à la guerre de 1870 se fait en une phrase¹⁶⁶ qui résume la guerre de 1870 à la défaite de Sedan conduisant à la capture de Napoléon III puis à la proclamation de la République expliquant aussi la perte de l'Alsace et de la Lorraine, elle est qualifiée d'« étape importante de la construction de l'unité allemande ». Dans le manuel aucun lien n'est fait entre 1870 et la Grande Guerre. La guerre franco-prussienne. Quant au manuel Belin de 1^{ère} générale, La guerre de 1870 y occupe une place plus importante. Au sein du thème 2, chapitre 3¹⁶⁷, le manuel propose une double page de cours consacrée à « La construction de nouveaux Etats contre la France »¹⁶⁸. Une autre double page est consacrée au dossier « 1871 : Bismarck et la proclamation du Reich allemand »¹⁶⁹. A nouveau, la guerre de 1870 est enseignée comme un tournant pour l'unification allemande mais son enseignement est plus poussé qu'en filière technologique bien que toujours limité. Ainsi, un approfondissement est proposé, Une étude comparative est proposée entre la mémoire de la bataille de Sedan en France et en Allemagne¹⁷⁰.

¹⁶⁴ Education Nationale, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

¹⁶⁵ COLON David (dir.), *Histoire 1^{re} technologique*, Belin, Paris, 2019

¹⁶⁶ Ibid. p.45

¹⁶⁷ Thème 2 : La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871), chapitre 3 : La France et la construction de nouveaux Etats par la guerre et la diplomatie

¹⁶⁸ COLON David (dir.), *Histoire 1^{re} générale*, Belin, Paris, 2019, p.134

¹⁶⁹ Ibid, p.136

¹⁷⁰ Ibid.,p.139

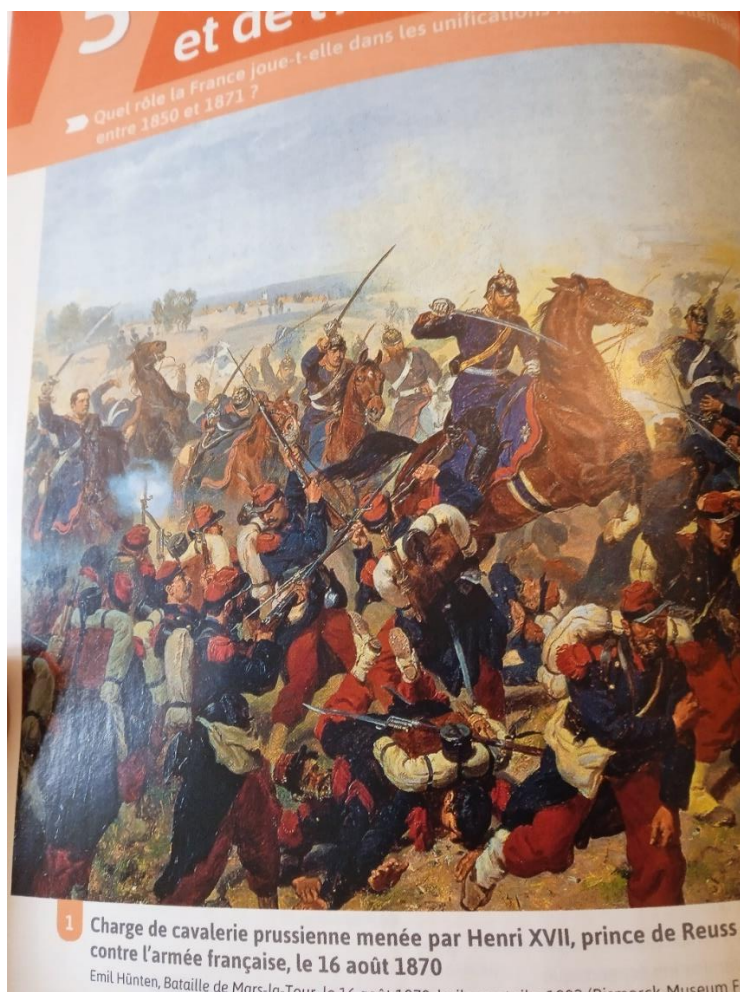
Le manuel Hatier¹⁷¹ quant à lui mentionne succinctement la guerre franco-prussienne dès le chapitre 1 du thème 2¹⁷² avec une double page de cours sur l'ensemble du Second Empire¹⁷³. La guerre franco-prussienne n'est mentionnée que par un court paragraphe sur les échecs de la politique de Napoléon III : « Enfin, Napoléon III est incapable de freiner la montée en puissance de la Prusse en Europe dans les années 1860. La défaite du Second Empire contre la Prusse et ses alliés entraîne la chute du régime et la proclamation de la IIIe République le 4 septembre 1870 ». En revanche, le manuel Hatier fait le choix d'accorder une place plus grande à 1870-1871 Dans le troisième chapitre de ce même thème¹⁷⁴. La problématique mise en avant pour le chapitre dans ce manuel est : « quel rôle joue-t-elle dans les unifications italienne et allemande entre 1850 et 1871 ? On voit donc ici que les manuels de 1^{ère} font systématiquement le choix de de traiter de la guerre de 1870 comme un tournant mettant fin aux constructions nationales qui jalonnent le XIXe siècle. Le manuel Hatier fait le choix d'illustrer la guerre de 1870, bien plus que le manuel Belin : le chapitre est introduit dans le manuel par une peinture représentant les combats de 1870

¹⁷¹ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019

¹⁷² Thème 2 : La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (1848-1871)
Chapitre 1 : La difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire

¹⁷³ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019, p.100-101

¹⁷⁴ Chapitre 3 : La France et la construction de nouveaux Etats par la guerre de la diplomatie



Peinture représentant la bataille de Mars-la-Tour le 16 août 1870 par Emil Hünten¹⁷⁵

Le sous-texte qui accompagne la peinture insiste sur l'importance de la guerre pour l'unification de l'Allemagne : « Délibérément recherchée par la Prusse, la guerre franco-prussienne est un fiasco pour le Second Empire mais une réussite militaire et politique pour la Prusse, puisque la victoire lui permet d'achever l'unité allemande (l'Empire allemand est proclamé le 18 janvier 1871) »¹⁷⁶

Sur les dix pages consacrées au chapitre dans le manuel, deux sont dédiées uniquement à la guerre franco-allemande¹⁷⁷.

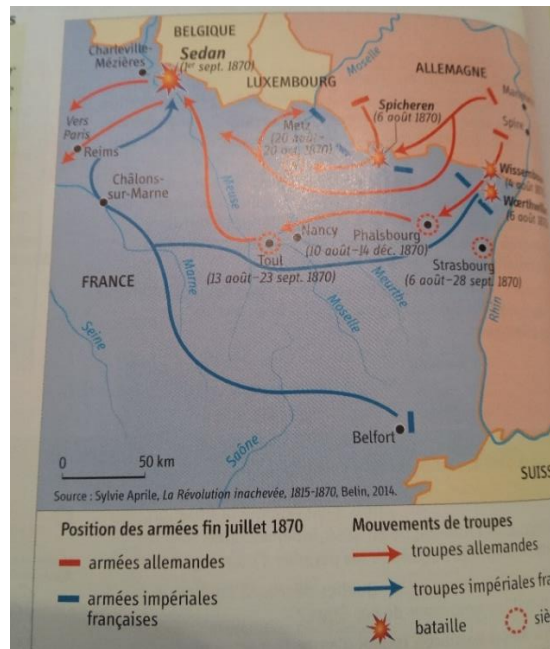
¹⁷⁵ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019, p.130

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid., p.138-139

Cette double page compte 6 documents ainsi qu'une chronologie récapitulant les cassus belli de l'Allemagne¹⁷⁸, ainsi que la défaite de Sedan et la proclamation du IIe Reich le 18 janvier 1871

Les documents présentés sont : les mémoires de Bismarck démontrant la nécessité d'une agression française pour achever l'unité nationale, un extrait de la dépêche d'Ems, une carte synthétique montrant les mouvements de troupes et les batailles à la frontière franco-allemande en 1870 ci-dessous :



Carte figurant les opérations militaires pendant l'année 1870¹⁷⁹

Le manuel propose aussi un tableau comparatif de la puissance et la Prusse et ses alliés par rapport à celle de la France¹⁸⁰, Un texte issu des mémoires de Emile Ollivier (chef du Cabinet en 1870) qui résume les conséquences de la défaite française, c'est-à-dire l'abdication de Napoléon III et la chute du Second Empire, la formation de l'Allemagne et l'annexion de l'Alsace et de la Moselle ainsi qu'une lithographie de W.Loeillot représentant la capitulation de Napoléon III à Sedan :

¹⁷⁸ Revendication Hohenzollern au trône d'Espagne et dépêche d'Ems selon le manuel

¹⁷⁹ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019, p.130

¹⁸⁰ Issu de l'ouvrage de D.DELPECH et S.ROLLET *La France dans l'Europe du XIXe siècle, 1802,1914*. A. Colin. 2017



LOEILLOT W., *Capitulation de Napoléon à Sedan (2 septembre 1870)*¹⁸¹

L'objectif de ces documents est de proposer une vision d'ensemble de la guerre de 1870, avec les raisons qui poussent à la guerre, les opérations militaires, les raisons de la défaite et les conséquences.

Le manuel de Hachette 1^{ère} 182 fait des choix similaires au manuel Hatier : la guerre de 1870 est évoquée au travers de l'achèvement de l'unité allemande conformément aux exigences du programmes. Dans tous les manuels étudiés, les pages consacrées à la guerre de 1870 précèdent une étude (point de passage et d'ouverture du programme) concernant Bismarck et la proclamation du Reich à Versailles. Les choix effectués pour expliquer la guerre sont sensiblement les mêmes : utilisation du tableau d'Alphonse de Neuville, *Les dernières cartouches* représentant les combats de Bazeilles pour illustrer la défaite française, ainsi qu'une gravure allemande représentant la reddition de Napoléon III à Sedan.

¹⁸¹ IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019

¹⁸² NAVARRO Michaël, SIMONNEAU Henri (dir), Manuel Hachette, 1^{ère} générale, 2019



NEUVILLE Alphonse, *Les dernières cartouches*, 1873¹⁸³



Reddition de Napoléon III à Sedan¹⁸⁴

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ Ibid.

Toutefois, les documents insistent davantage sur Bismarck et sa volonté d'unification de l'Allemagne. La dépêche d'Ems est aussi présentée mais plus développée, puisque le manuel propose une comparaison entre la dépêche d'Ems originale envoyée par le roi de Prusse à Bismarck et la dépêche d'Ems condensée par Bismarck et publiée dans la presse sans toutes les formules d'apaisement de l'originale.

Contrairement aux manuels de 1^{ère} précédemment évoqués, le manuel Hachette traite aussi de la guerre franco-prussienne au travers du Thème 3¹⁸⁵. En effet, le manuel introduit la III^e République en rappelant qu'elle est née de la défaite, le manuel présente une carte de Vidal de la Blache figurant les territoires perdus



Carte de Paul Vidal de la Blache figurant les « territoires perdus » après 1871¹⁸⁶

¹⁸⁵ Thème 3 : La III^e République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial ;
Chapitre 1 : La mise en œuvre du projet républicain

¹⁸⁶ NAVARRO Michaël, SIMONNEAU Henri (dir), Manuel Hachette, 1^{ère} générale, 2019, p.166

Le manuel Hachette propose aussi un tableau récapitulatif le bilan de la guerre franco-prussienne pour la France¹⁸⁷ :

Une France amputée	Une France endettée	Une France occupée	Une France endeuillée
<p>Annexions allemandes :</p> <p>5 départements :</p> <ul style="list-style-type: none"> -le Haut-Rhin (sauf le territoire de Belfort) -le Bas-Rhin -la Moselle -Une partie de la Meurthe -Une petite partie des Vosges <p>Au total, 1 700 communes, soit 1 600 000 habitants (environ 6% de la population), (5% de la production minière et métallurgique, et 20% des gisements miniers (houille, fer, potasse))</p>	<p>-Indemnités à payer au vainqueur : 5 milliards de francs- or et leurs intérêts : 567 millions de francs</p> <p>-Frais d'occupation : 341 millions de francs</p>	<p>-Occupation du Nord-Est de la France par les troupes allemandes jusqu'au règlement de l'indemnité (1873)</p>	<p>-138 000 morts lors des combats</p> <p>-400 000 prisonniers dont 18 000 décédés en captivités</p>

Ces documents ont une nouvelle fois pour objectif d'offrir du contexte non pas pour expliquer l'unification de l'Allemagne mais pour expliquer la Commune qui fait partie des points de

¹⁸⁷ Ibid.

passage et d'ouverture (PPO)¹⁸⁸ du 1^{er} chapitre du Thème 3. Le manuel présente ensuite la Commune avec une carte de l'insurrection parisienne il est rappelé que « le désastre militaire provoque des insurrections populaires dans les grandes villes »¹⁸⁹

Toutefois, même si ces manuels consultés font le choix d'étudier la guerre de 1870 pour montrer le rôle que joue la guerre dans l'unification allemande et la transition vers un régime républicain, d'autres manuels comme celui édité par Magnard n'évoquent pas la guerre de 1870 se concentrant sur le rôle de Bismarck dans l'unité allemande et n'évoquent pas les origines de la IIIe République.

**

B) L'enseignement de la guerre franco-prussienne par les professeurs du secondaire

Nous l'avons vu, le programme de 1^{ère} impose d'enseigner la guerre de 1870 bien que la place de la guerre franco-prussienne y soit réduite. La plupart des manuels y consacrent une importance inégale. Mais tous l'évoquent pour expliquer l'unité allemande et ses conséquences avec la formation de la IIIe République. Il en va différemment dans les réalités d'enseignement. Les quatre enseignants que j'ai interrogé en lycée ont indiqué qu'ils ne passaient que très rapidement sur la guerre de 1870¹⁹⁰, notamment avec l'objectif de gagner du temps lors de l'étude de la Première Guerre mondiale¹⁹¹ dernier thème étudié au cours de l'année et donc pressé par la fin de l'année scolaire qui doit pourtant s'étaler sur onze à treize heures¹⁹². Pour ce qui est du collège, nous l'avons vu, le programme n'exige pas de traiter la guerre de 1870, que ce soit en 4^e s'agissant de la société du XIXe siècle ou en 3 pour expliquer les causes de la Première Guerre mondiale. Ainsi, les trois professeurs exerçant en collège interrogés ont confié ne jamais traiter la guerre de 1870 en cours.

¹⁸⁸ 1871 : Louise Michel pendant la Commune de Paris

¹⁸⁹ p.174

¹⁹⁰ Avec un temps alloué allant de 5 minutes à 30 minutes

¹⁹¹ Thème 4 : La Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe et la fin des empires européens

¹⁹² Selon Education Nationale, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

Conclusion

Pour conclure, nous nous étions demandé : quel a été l'impact de la guerre franco-prussienne dans le secondaire et quelle place occupe-t-elle aujourd'hui dans les programmes de l'enseignement secondaire de 1871 à aujourd'hui ?

Nous avons donc vu que la défaite a eu un impact direct sur l'enseignement secondaire, sensé former les futures élites politiques, militaires et économiques du pays, et ce, dès 1871 notamment au travers de l'action de Jules Simon qui a fait beaucoup pour le réformer. Ainsi le débat sur la place de l'enseignement classique face à l'enseignement moderne qui préexistait avant la guerre redouble après celle-ci. L'enseignement secondaire est remis en cause notamment par des essayistes comme Michel Bréal qui comparent le secondaire français à l'allemand jugé plus concret et mieux adapté à la société moderne. Des matières jugées plus utiles pour la formation des élèves du secondaire, souvent destinées à faire partie des élites financières, militaires et scientifiques notamment l'enseignement de l'allemand dont l'emprise s'accroît au collège et au lycée immédiatement après la guerre. Mais le plus important impact de 1870 sur l'enseignement secondaire fut exercé sur la géographie dont la nécessité de sa réforme est révélée avant même la fin de la guerre mais sa mise en œuvre est très progressive, notamment du fait de financements insuffisants. Le rapport Levasseur – Himly ouvre la voie aux réformes mises en place par Jules Simon puis ses successeurs pour améliorer l'état de la géographie dans l'enseignement secondaire malgré le manque de moyens financiers au sortir de la guerre. Le modèle d'enseignement de l'histoire est aussi révisé, jugé comme le moteur du patriotisme, pour Jules Simon puis Ernest Lavisse, l'histoire doit faire aimer la patrie, ce patriotisme qui tend vers le nationalisme se renforce ainsi jusqu'à la Première Guerre mondiale. L'enseignement de la guerre de 1870 n'apparaît dans les programmes d'histoire du secondaire qu'en 1902. L'enseignement de la guerre 1870 au début du XIXe est très faible, d'une part par sa place dans les programmes du secondaire, d'autre part du fait de la faible proportion des élèves poursuivant après le primaire dans l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire ou primaire n'ont donc pas ou très peu contribué à légitimer l'entrée en guerre en 1914 comme un moyen de venger 1870. De nos jours l'enseignement de la guerre franco-prussienne dans le secondaire est d'abord effectué en lycée et le conflit est étudié dans le cadre de l'unification de l'Empire allemand en 1^{ère}. La

place accordée à la guerre varie d'un manuel à l'autre mais de façon globale, les enseignants du secondaire n'y accordent que peu de temps voire aucun. Du fait d'accès aux archives durant la période de recherche, il serait intéressant de consulter les manuels des années 1930 aux années 1990 pour y examiner la place qu'y tient le conflit franco-prussien et l'enseignement qui en est fait mais. Par ailleurs, le sentiment de revanche comme nous l'avons vu a été surtout développé à partir des années 1920, on peut dès lors envisager d'examiner si ce discours a gagné les manuels d'histoire notamment à travers l'enseignement de 1870 que ce soit dans le primaire ou le secondaire.

Bibliographie :

Sources :

BRELET Henri, « *Le plan d'étude de l'enseignement secondaire classique et les programmes de 1923* », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 78, 1924, p.100-112

COTE S., HAZARD-TOURILLON A.-M. (dir.), *Manuel d'Histoire- Géographie et Enseignement moral et civique 4^e*, Nathan, Paris, 2016

COLON David (dir.), *Histoire I^{re} technologique*, Belin, Paris, 2019

Education Nationale, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

Education Nationale, Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015

EDUSCOL, *Thème 3 – Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle*, Mars 2016

IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019

FRARY Raoul, *La question du latin*, Cerf, Paris, 1885

IVERNEL Martin, LECOUTRE Matthieu (dir), Manuel Hatier, 1^{ère} générale, 2019

LEYGUE Georges, « Arrêté concernant les programmes de l'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons » (extraits), 31 mai 1902, in : *L'Histoire de la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherches pédagogiques, Paris, 2000, p.674-688

LEVASSEUR E., HIMLY A., « Rapport général sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie adressé à M. le ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris », 3 septembre 1871, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1871, p.307-348

NAVARRO Michaël, SIMONNEAU Henri (dir), Manuel Hachette, 1^{ère} générale, 2019

PAQUIER J.B., « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'étude et l'enseignement de la géographie », *La Revue pédagogique*, tome 4, 1884, p.310-344

PERTHES Justus, *Karte von Elsass un Lothringen*, Gotha, 1871

PIGEONNEAU Henri, *Géographie Physique, politique et économique de la France*, Belin, Paris, 1885

RAMBAUD A., « Editions classiques des auteurs grecs et latins », 31 juillet 1879, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 22 ,n°443, 1879, p.547-548

RENAN Ernest, *La réforme intellectuelle et morale*, Michel Lévy, Paris, 1871

FERRY Jules, « Enseignement secondaire classique. Plan d'études et programmes », 2 août 1880, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 23 n°456, 1880, p.890-973

SIMON Jules, « Circulaire relative au matériel nécessaire pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges », 15 février 1873, *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 16 n°301, 1873

SIMON Jules, « Circulaire sur la nouvelle organisation de l'enseignement de la géographie et des langues vivantes dans les lycées », 13 décembre 1871, Bulletin administratif de l'instruction publique, tome 14 n°269, 1871, p.496-498

SIMON Jules, « Circulaire relative à l'enseignement de l'histoire contemporaine et de la géographie dans les lycées », 10 octobre 1871, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

SIMON Jules, « Discours lors de la séance d'installation de la commission de l'enseignement de de la géographie », 22 novembre 1871, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

SIMON Jules, Discours de Jules Simon, Ministre de l'instruction publique et des cultes lors de la séance de la rentrée de l'école normale supérieure, 27 décembre 1871

« Projets de programmes pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et les collèges, rédigés par ordre de M. le ministre de l'instruction publique, et présentés par la commission de l'enseignement de la géographie le 27 mai 1872 », in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

SIMON Jules, « Circulaire sur l'enseignement secondaire et particulièrement sur l'enseignement des langues vivantes », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, tome 15 n°283, p.367-368, 1872

SIMON Jules, « Circulaire à MM. Les proviseurs sur l'enseignement secondaire », 26 septembre 1872, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

SIMON Jules, « Circulaire recommandant d'affecter un local particulier à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées », 9 novembre 1872, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

SIMON Jules, « Circulaire insistant sur l'utilité des promenades topographiques pour les élèves des lycées et des collèges », 14 mai 1873, in MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

Ouvrages généraux :

BONHOMME Eric, *Culture et politique sous la Troisième République*, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2017

CARON Claude, VERNUS Michel, *L'Europe au XIXe siècle*, Armand Colin, Paris, 2015

GARCIA Patrick, LEDUC Jean, *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris, 2003

POIRRIER Philippe, *Introduction à l'historiographie*, Belin, Paris, 2009

PROST Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968

RENOUVIN Pierre, *Le XIXe siècle*, Hachette, Paris, 1955

Ouvrages spécialisés :

CHOPPIN Alain (dir), *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1993

CONDETTE Jean-François (dir), *Les écoles dans la guerre, acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVIIe-XXe siècles)*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2014

DIGEON Claude, *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Presses universitaires de France, Paris, 1959

HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999

LECAILLON Jean-François, *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, Bernard Giovanangeli Editeur, 2011

LEVY Paul, *La langue allemande en France. Pénétration et Diffusion des Origines à nos Jours*, tome II, p. 43, Paris, 1952

MARCHAND Philippe, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 2000

SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, ENS Editions, Lyon, 2013

Revues :

BAQUES Marie-Christine, « L'évolution des manuels d'histoire au lycée. Des années 1960 aux manuels actuels, in *Histoire de l'éducation* n°114 ; 2007, p.121-149

D'ENFERT Renaud, NOGUES Boris, PICARD Emmanuelle, SAVOIE Philippe (dir) « L'Etat et l'éducation en France. XIXe-XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, 2014(N°140-141), p.204

JOLY Bertrand, « La France et la Revanche (1871-1914), *Revue d'histoire contemporaine*, 1999 (n°46-2), p.325-247

LOUBES Ollivier, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation*, 2010(n°126), p.55-76

BRETHOME Jacques, « Le professeur d'allemand, 1850-1880 », *Histoire de l'éducation*, 2005 (n°106), p.41-69

RINGER Fritz K., « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les Réformes de l'enseignement secondaire français et prussien ; 1865-1920 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2003 (n°149), p.6-20

Articles en ligne :

JOLY Bertrand, « La France et la Revanche (1871-1914) », *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 1999, 46-2,

https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1999_num_46_2_1965#rhmc_0048-8003_1999_num_46_2_T1_0337_0000

LECAILLON Jean-François, « La mémoire de 1870 dans les écoles de 1890-1910 », *Mémoire d'Histoire*, 16 janvier 2020,

http://memoiredhistoire.canalblog.com/archives/2020/01/16/37945251.html#_ftnref2

LE GOFF Armelle, « Les archives nationales et l'histoire de l'enseignement », *Histoire de l'éducation*, 2008 (n°119),

<https://journals.openedition.org/histoire-education/1877>

WERNER Michael, « La nation revisitée en 1870-1871. Visions et redéfinitions de la nation pendant le conflit franco-allemand », *Revue germanique internationale*, 4, 1995, p.181-200,

<https://journals.openedition.org/rgi/525>

« Entretien avec Jean-François Lecaillon : la mémoire de 1870 », in *Revue conflits*, 11 juillet 2020, <https://www.revueconflits.com/jean-francois-lecaillon-1870-memoire/>

Résumé du mémoire :

Si la guerre de 1870 a eu un fort impact dans le primaire constituant le mythe d'une école de la III^e République formant les jeunes esprits à la Grande guerre. De nombreux travaux de recherche traitant des conséquences de 1870 sur l'enseignement primaire ont été menés. Mais il n'existe pratiquement aucun ouvrage ou article qui soit consacré à l'impact de la guerre franco-prussienne dans l'enseignement secondaire qui, certes, concerne moins d'élèves mais dont ceux-ci sont souvent appelés à exercer des responsabilités politiques, administratives, militaires, judiciaires.

Mots-clés (au moins 3) :

Histoire

Géographie

Guerre

1870

1871

Franco-prussienne

Enseignement secondaire

Collège

Lycée