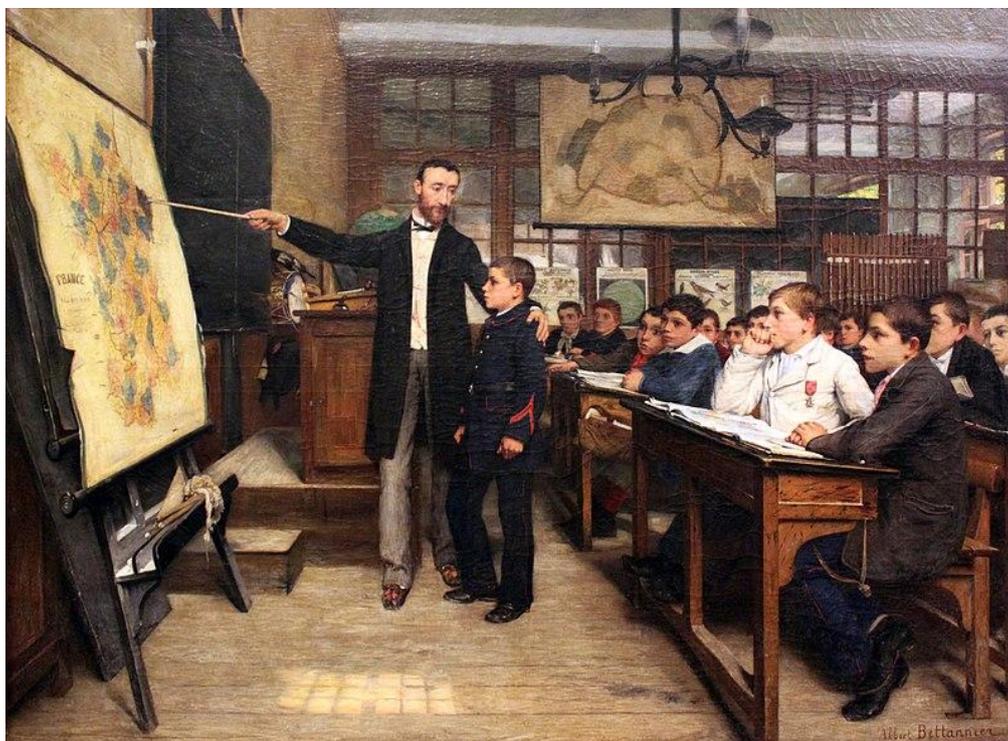


PLACE DE LA GUERRE DE 1870 DANS LES ÉCOLES DE 1890-1910

© JEAN-FRANÇOIS LECAILLON, JANVIER 2020 ©



L'école de la République a préparé la génération de 1914 à la guerre de Revanche. Le tableau d'Albert Bettanier, *La tâche noire* (1887), est l'illustration de cette idée. Les anciens combattants de 1870 ne manquaient pas, pourtant, de déplorer l'ignorance des jeunes concernant leur histoire. « Sur 50 recrues, 30 ne savent rien de la guerre franco-prussienne », se lamentent les frères Margueritte en 1905¹. Bougonnerie de vieux patriotes bloqués dans les temps forts de leurs souvenirs ? C'est possible, mais la grogne des vétérans est confirmée par de nombreux officiers de 1914 surpris de constater que leurs soldats ne savent rien du conflit en question². En 1976, Eugen Weber³ observe lui aussi la réalité de ce défaut dans les campagnes françaises. Comment expliquer le décalage entre l'idée d'une vaste opération d'endoctrinement d'un côté et le défaut supposé de résultat de l'autre ?

Ernest Lavisce avait inscrit la guerre de 1870 dans le programme d'histoire à diffuser dans les écoles. Cette présence du sujet dans son *Histoire de France* ne signifie pas pour autant qu'il fut traité par les enseignants et/ou digéré par les élèves. Tout dépend du respect que le maître a du programme en question, de la façon dont il l'interprète et de l'attention qu'il génère. Autant de paramètres difficiles à évaluer, les cours dispensés dans les écoles ayant laissé peu de traces tangibles. Le musée de l'éducation de Rouen dispose toutefois de collections documentaires – de

¹ MARGUERITTE (Victor et Paul), « Histoire et oubli », *Quelques idées*, 1905.

² Voir LECAILLON (Jean-François) *Le souvenir de 1870. Histoire d'une mémoire*, Paris, Giovanangeli, 2012 ; p. 146-148

³ WEBER (Eugen), *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France, 1870-1918*. Stanford, 1976; p. 110.

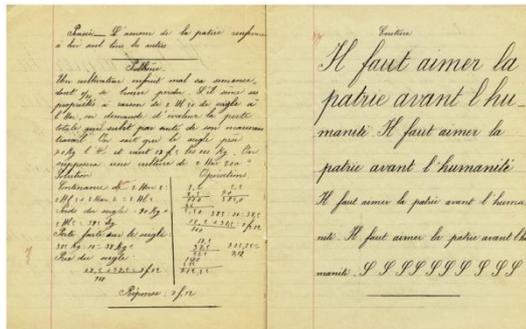
protège-cahiers d'une part, de travaux d'élèves d'autre part – dont l'analyse peut aider à résoudre le paradoxe. Peut-on y cerner la place que la guerre franco-prussienne occupait dans la scolarité des enfants et l'influence que son récit avait sur les jeunes esprits ? A défaut de proposer des réponses sûres, quelques tendances et explications peuvent être avancées.

Une présence mémorable de 1870

Dans les programmes de l'école primaire obligatoire, l'histoire occupait une place importante. Elle avait pour ambition de faire aimer la Patrie aux enfants. Pour Ernest Lavis, l'instituteur avait mission de se servir de la discipline pour présenter à l'élève des figures illustres afin qu'il « emporte avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales »⁴. Le récit historique proposé par le ministère tendait à atteindre ce but. Logiquement, la guerre de 1870 s'inscrivait dans cet édifiant projet.

Dans *La première année d'histoire de France* publié par Lavis en 1884, le conflit franco-prussien est abordé dans le Livre VII. Le récit occupe cinq pages (209-210 + 211-213) d'un manuel qui en compte 240⁵. Outre le résumé (p. 217), s'y ajoutent douze lignes de *Révision générale* (que les élèves doivent être capables de « réciter ») sur les 24 consacrées au Second empire. Succinct, le texte explique que l'Empereur a fait la guerre à la Prusse « sans y être préparé », que « la France lutte héroïquement », mais que les Allemands sont victorieux parce qu'ils sont « plus nombreux et bien mieux organisés ». Les différentes armées de secours (Loire, Nord, Est) sous la direction de leurs chefs (Chanzy, Faidherbe et Bourbaki dont les noms sont imprimés en caractères gras) gagnent des batailles (Coulmiers, Bapaume ou Pont-Noyelles écrits en italiques), mais elles sont battues. La France capitule, perd l'Alsace et la Lorraine du Nord et paie cinq milliards d'indemnités de guerre. L'essentiel de ce que peut retenir un enfant est dit.

A l'école élémentaire, le sujet doit être traité pendant la dernière année (classe de 3^e) qui couvre la période 1789-1889. Les nouveaux programmes du lycée établis en 1902 incluent le sujet dans l'année de terminale (celle du baccalauréat) qui porte sur la période 1815-1890⁶. Dans l'édition 1913 de *L'histoire de France pour le cours élémentaire*⁷, quatre pages sur 182 lui sont consacrées (p. 159-162).



À ces leçons d'histoire s'ajoutent celles d'instruction civique et de morale qui sont autant d'occasions d'aborder des sujets « patriotiques ». L'amour de la Patrie se transmet aux élèves par l'inscription quotidienne de sentences civiques au tableau et par de nombreux exercices (dictées, pages d'écritures, rédactions) susceptibles de toucher les enfants par l'exemple de personnages illustres. L'exposition de cartes murales semblables à celle que reproduit Albert Bettanier participe de cet effort d'instruction.

Pendant les cours de géographie les élèves sont invités à colorier ou dessiner des cartes du territoire national, dont l'amputation de l'Alsace et de la Lorraine permet d'évoquer les événements qui conduisirent à cette perte. Vingt ans après l'évènement, un petit Français ne peut pas faire sa scolarité élémentaire, *a fortiori* supérieure, sans entendre parler de la guerre de 1870.

Il existe par ailleurs toute une panoplie d'outils ayant vocation à entretenir la connaissance de l'histoire nationale. Les protège-cahiers en sont un parfait exemple. Ces couvertures touchent à toutes les disciplines. Leur avantage pédagogique est d'exposer une illustration édifiante au regard

⁴ BUISSON (Ferdinand), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882-1887.

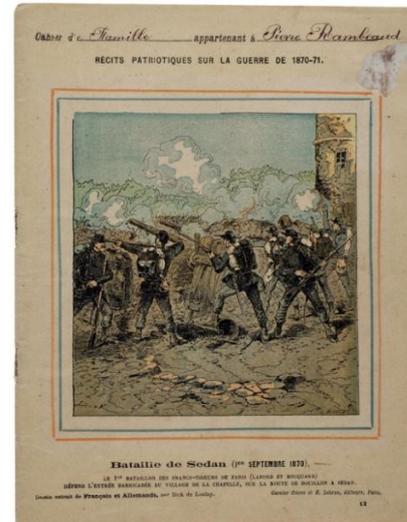
⁵ LAVISSE (Ernest), *La première année d'histoire de France. Programme de 1882 des écoles primaires et des classes élémentaires, des Lycées et collèges*. Paris, Armand Colin et Cie, 1884.

⁶ Voir HÉRY (Evelyne), *Un siècle de leçons d'histoire enseignées au lycée, 1870-1970*, PUF, Rennes, 1999.

⁷ LAVISSE (Ernest), *Histoire de France : cours élémentaire*, Paris, 1913, 182 pages.

quotidien des élèves. Autant ceux-ci peuvent oublier une leçon, autant ils garderont souvenir de l'image qui les accompagne durant plusieurs semaines, voire une année scolaire.

Le musée de l'éducation de Rouen conserve un lot important de ces protège-cahiers. Sur son site⁸, le moteur de recherche consulté début janvier 2020 affichait 3 092 documents renvoyant à toutes les disciplines. 731 de ces couvertures créées entre 1880 et 1914 sont illustrées d'un épisode historique. Dans ce corpus, la référence à la guerre franco-prussienne fait bonne figure. Elle concerne 76 des illustrations disponibles (10, 39%), proportion très honorable, si on la compare aux 78 relatives au 1^{er} Empire. La guerre de 1870 fait par ailleurs l'objet de trois séries spécifiques : « Episodes de la guerre de 1870 » (collection Paul Varin, 18 couvertures) ; « Récits patriotiques sur la guerre de 1870-1871 » créée en 1890 aux éditions Garnier frères et Lebrun et commentées par Dick de Lonlay (6 couvertures d'une collection qui en comptait, semble-t-il, au moins 75⁹) ; « Les femmes de France pendant la guerre », série réalisée par Moulignié et Charaire en 1880 (12 couvertures). En 1890, les éditions parisiennes Papeteries du Souche produisent une série intitulée « anecdotes militaires » dont le musée de Rouen conserve trois couvertures se rapportant toutes les trois à 1870 ; le thème est repris en 1900 par Georges Dascher et Albert Fernique sous le titre « nouvelles anecdotes militaires », série incomplète comportant 9 couvertures mais qui, une fois encore, illustrent seulement la guerre de 1870 et dont l'une porte le numéro 19.



La cruelle défaite n'est pas cachée aux enfants ; mais les protège-cahiers qui y réfèrent ont-ils du succès ? Impossible à dire. La collection de « travaux d'élèves » du musée de Rouen ne fournit pas d'indications probantes sur ce point. Quatre protège-cahiers seulement illustrant 1870 y sont répertoriés. C'est peu mais l'information n'est pas assez soutenue pour être significative. Même si le recensement n'est pas des plus rigoureux ni exhaustif, l'analyse des sujets traités dans les travaux d'élèves est en revanche plus instructive. Consulté en décembre 2019, le site de Rouen recensait 2 485 cahiers d'élèves ou séries¹⁰. Sur la foi des notices de présentation, 293 d'entre eux, tenus entre 1880 et 1914, font état d'un travail touchant à l'histoire. Ils concernent 132 élèves, partagés pour moitié entre filles (41) et garçons (42), les 5 restants n'étant pas identifiés. 95% d'entre eux renvoient à des travaux réalisés dans des classes de l'école élémentaire, autrement dit celles qui concernent tous les enfants soumis à l'école obligatoire jusqu'à 13 ans. Ce corpus est très hétérogène et sa représentativité contestable dans la mesure où ils sont manifestement le produit d'une sélection par le haut. Ce sont des cahiers souvent bien tenus, probablement d'élèves modèles, dont les productions ont été jugées dignes d'être conservées. Ils viennent de 34 départements différents, couvrant la totalité des régions françaises. D'épaisseur très variable (douze à cent pages, pour une moyenne d'une trentaine), ils présentent des exercices d'une longueur de deux pages environ, contenant une quinzaine de lignes chacune. Là encore, la guerre de 1870 est présente dans de bonnes proportions. 42 d'entre eux (14, 33 %) présentent une référence au conflit. Ils concernent 29 enfants sur 88 (soit 33 %), un chiffre qui n'exclut pas que les 59 restants n'aient pas reçu leçon sur le sujet pendant le reste non connu de leur scolarité.

La guerre de 1870 est donc bien transmise aux plus jeunes. Les alarmes des vétérans semblent exagérées. Mais diffuser un savoir ne signifie en rien que celui-ci soit reçu.

⁸ Voir <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>

⁹ Ces protège-cahiers étaient numérotés. L'un d'eux porte le numéro 54. Mais d'autres retrouvés sur des sites de vente en ligne ou sur le site du Mucem ([Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée](#)) permettent de recenser 39 numéros dont l'un, intitulé *Armée de l'Est*, porte le numéro 75.

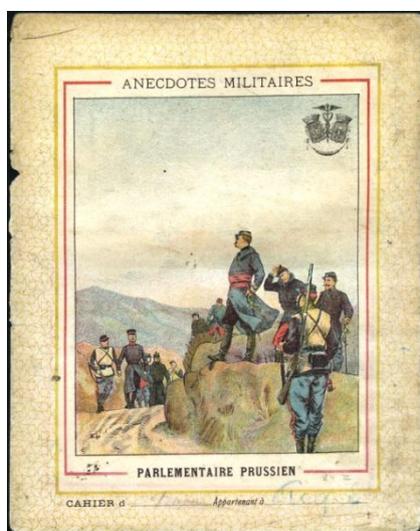
¹⁰ Le classement des documents n'est pas homogène. Sous un même numéro d'inventaire, celui-ci propose parfois plusieurs cahiers d'un même enfant.

Les limites d'une place

Si programme officiel, protège-cahiers, travaux d'élèves et autres outils pédagogiques combinent leurs témoignages pour faire foi d'un enseignement qui ne néglige pas la mémoire de la défaite face à la Prusse, comment expliquer l'oubli observé par les inspecteurs de 1900 ou les officiers de 1914 ? Pour comprendre cette contradiction, il faut prendre la mesure des méthodes de transmission des savoirs et des conditions de leur réception. Revoir inlassablement une image d'Epinal ou recopier dix lignes d'une leçon d'histoire ne présument en rien de ce que les enfants mémorisent. Vue et revue au quotidien, une carte murale qui ne dit rien des événements auxquels les frontières font allusion ne peut atteindre l'objectif qui présidait à sa création. Avec ses reliefs, les lignes tortueuses de ses rivières et la disposition de ses couleurs, elle peut se lire comme une invitation au voyage bien plus qu'une leçon d'histoire.

De fait la mémoire de 1870 apparaît bien faible dès qu'on la compare à celle d'autres périodes. L'inscription de la guerre franco-prussienne dans les programmes scolaires et sur les couvertures des cahiers ne doit pas faire illusion. Les cinq pages qui lui sont consacrées dans le Lavis de 1884 ne représentent que 2,27 % du volume ; les 12 lignes de révision placées en fin d'ouvrage 2,72 % des textes à *mémoriser* (sic). Ce pourcentage pour six mois de temps historique est important au regard de celui équivalent accordé aux dix-neuf années du Second Empire, mais l'empreinte qu'il laissera dans les esprits au regard de celle renvoyant au Moyen-âge, aux rois de l'ancien régime, à la Révolution ou au 1^{er} Empire est des plus fragiles. Le fait que le sujet soit placé en fin de programme et son traitement plutôt assuré en fin d'année scolaire, à un moment où les enfants commencent à penser à d'autres divertissements que les leçons d'héroïsme patriotiques. Les travaux d'élèves du musée de Rouen montrent que les maîtres ne respectaient pas toujours l'ordre de la chronologie ; mais l'expérience prouve que les fins de programme sont toujours plus sacrifiées que les débuts.

Quand on se reporte au manuel écrit pour les seuls cours élémentaires, la place de 1870 est encore plus modeste. Dans l'édition de 1913, le texte d'Ernest Lavis se limite à 3 pages de textes sur 182 (1,6 % du volume), 65 lignes dont la moitié (36) renvoie au courage des Parisiens lors du bombardement de la capitale. En d'autres termes, la guerre elle-même ne fait plus qu'une page (0,5 % du manuel) et se limite à un résumé si succinct qu'il relève de l'abstraction pour des enfants. Parce que le récit en est plus concret, il y a forte probabilité que ces derniers ne retiennent des six mois de la guerre que les souffrances des Parisiens. Faut-il s'étonner que, devenus soldats, ils ne sachent « rien » de la campagne militaire de 1870 ?



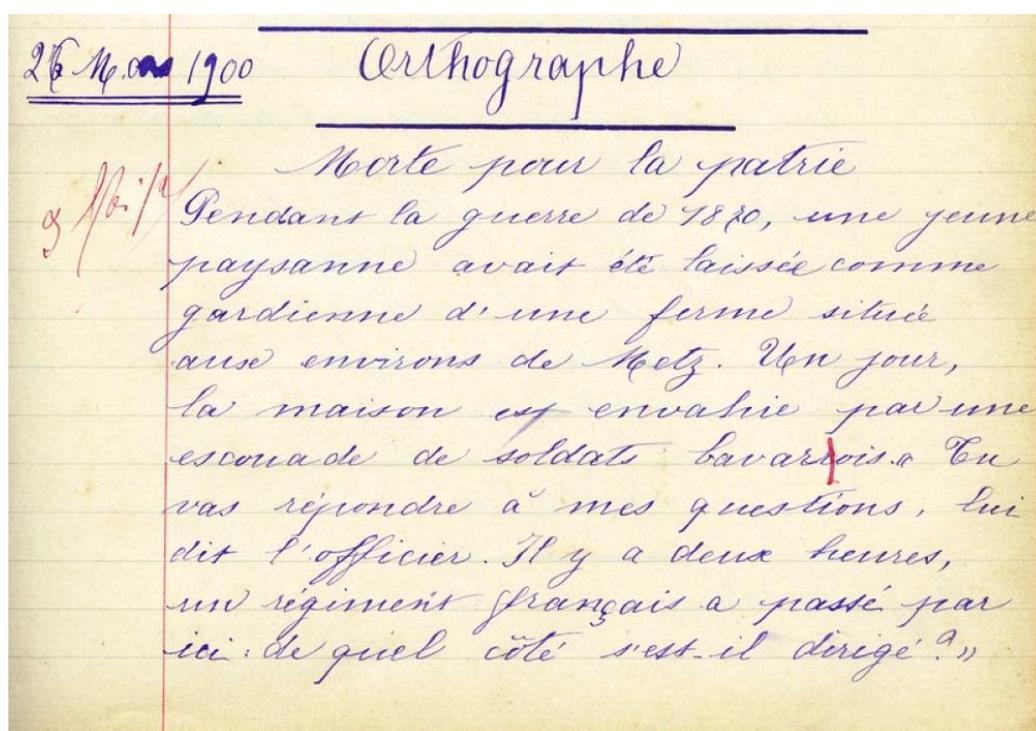
Au niveau des protège-cahiers, les décomptes d'occurrences sont également trompeurs. Amplifiée par les collections consacrées à la Déclaration des droits de l'homme ou à la France émancipatrice des peuples, la primauté de la Révolution (100 références contre 78 pour le 1^{er} Empire et 76 pour la guerre de 1870) est facile à expliquer : la période est le temps-phare de l'histoire nationale. Dans ces décomptes, 1870 reste à son avantage. Mais les illustrations soumises au regard des enfants souffrent d'un défaut de personnalisation rédhibitoire. Là où la Révolution donne à découvrir 61 personnages auxquels les enfants peuvent s'identifier, le Premier Empire en propose 30, 1870 seulement 12 ! Par elle-même ou indirectement, Jeanne d'Arc fait la couverture de 40 protège-cahiers ! Denfert-Rochereau apparaît bien dans la collection dite « anecdotes militaires », mais l'image est intitulée « Parlementaire prussien » et le nom de l'officier français n'est pas cité en marge de celle-ci. Par ailleurs, six des personnalités de 1870 sont des femmes, ce

qui traduit une reconnaissance inattendue de la part des illustrateurs, mais ne peut faire rêver les petits garçons, futurs soldats de France.

Contre toute attente, le sujet le plus présent renvoie à la colonisation : 162 couvertures du corpus de Rouen (34 sur l'Algérie, 128 pour les conquêtes postérieures à 1875) lui sont consacrées, auxquelles il faut ajouter les séries ethnographiques ou géographiques relatives aux territoires annexés. Tout se passe comme si le but premier des illustrateurs – ou de leurs commanditaires – était de préparer les nouvelles générations à la gestion de l'Empire bien plus qu'à une guerre.

Les protégé-cahiers témoignent de ce que la République veut transmettre. L'analyse des « travaux d'élèves » permet de voir ce qui est reçu.

Un tiers des cahiers comporte une référence à 1870. Avec 42 occurrences sur les notices de présentation du document, la guerre franco-prussienne fait aussi bien que Louis XIV (44 occurrences), le 1^{er} Empire (42 occurrences), voire Jeanne d'Arc et la guerre de cent ans (40 occurrences). C'est un peu mieux que le duo Charles V – François 1^{er} (38 occurrences), les règnes cumulés des Valois et d'Henri IV (40 occurrences auxquelles peuvent s'en ajouter 14 au nom de Sully, personnage apparemment fort populaire). Seule la Révolution (entre 65 et 70 occurrences selon qu'on inclut ou non Louis XVI) est loin devant. Mais l'addition des Bourbons (Henri IV à Louis XVI) monte à 100 occurrences, le Moyen-âge, des mérovingiens à la guerre de 100 ans, une centaine au moins. De la consultation des cahiers la prépondérance des leçons portant sur les périodes entre 1300 et 1815 ressort nettement.



Dans tous ces cahiers, ce qui fait surtout la différence ce sont le cadre de traitement des sujets d'une part, le poids des personnalités proposées à la mémoire d'autre part. Sur le premier point, la guerre de 1870 ne donne lieu qu'à deux leçons spécifiques et s'expose dans cinq compositions d'élèves, exercices qui supposent qu'il y ait eu, en amont, un cours sur le sujet. Dans dix-huit cas sur 42 (42, 85%), en revanche, la période est abordée par le biais d'une dictée dont le texte peut être un résumé de leçon ou, plus souvent, un récit aussi édifiant qu'il est totalement anecdotique. Ce constat réduit fortement la portée des leçons, sachant qu'un enfant faisant une dictée concentre plus son attention sur l'orthographe que sur l'histoire qui en sert de support. Ce mode de traitement se retrouve pour les autres périodes mais moins souvent. Si la proportion est du même ordre pour Jeanne d'Arc (10 dictées sur 24 occurrences nominatives, soit 41, 6 % des

exercices), elle ne représente que 29 % des cas relatifs à Louis XIV (9/31) et 4, 5 % pour Napoléon Bonaparte (soit une seule pour 22 occurrences). La tendance se vérifie pour les autres monarches ou personnages de la Renaissance, de l'ancien régime, *a fortiori* pour la Révolution. À l'opposé des périodes d'histoire antique, médiévale ou moderne, 1870 n'est pas un sujet qui favorise l'expression d'une leçon d'histoire.



Comme pour les protège-cahiers, le second déficit se lit dans l'absence de « héros » propres à la mémoire de 1870. Jeanne d'Arc est à elle seule un sujet auquel chaque enfant peut s'identifier ou donner des traits. Les monarchies sont personnalisées. Malgré la variété des millésimes ou des numéros, les noms des rois (Louis, Henri, Charles) se déclinent avec une constance qui n'existe pas pour 1870. C'est à peine si Napoléon III est nommé. Dès lors, comment s'étonner que devenus adultes, ces enfants ne sachent nommer aucun acteur de la défaite, ni les vaincus (Bazaine, Mac-Mahon) ni les héros (Denfert-Rochereau ou le sergent Hoff) ? Paradoxalement, ce sont les femmes de 1870 qui sont les mieux nommées grâce, notamment, à la série qui leur est consacrée : Jeanne Bernier, la cantinière Joane-Magdeleine, Juliette Dodu deux fois !

On ne peut bien appréhender la question de l'enseignement de l'histoire en général, de 1870 en particulier, sans jeter un dernier œil sur les leçons ayant vocation à forger le patriotisme des enfants. L'amour de la patrie se fait par le biais de l'instruction civique et des leçons de morale, mais aussi par la présentation des exemples édifiants dont regorge l'histoire nationale. L'analyse des protège-cahiers et la consultation des travaux d'élèves l'assurent : aucun enfant n'échappe à la thématique patriotique. Dans les notices de présentation des 293 cahiers retenus pour les besoins de notre enquête, les mots « patries » (58 fois) et « patriotisme » (13) cumulent 71 occurrences, soit l'équivalent du thème Révolution française. Cinquante élèves sur quatre-vingt huit sont concernés, mais il est probable que les autres le soient tout autant à travers une page d'écriture prenant une maxime ou injonction patriotique pour modèle ou quelque référence non reportée sur la notice de présentation. On ne peut pas en supposer autant pour le sujet 1870.

Aux dictées ou compositions sur « l'amour du pays natal » ou « comment une jeune fille sert son pays en temps de guerre », on peut encore ajouter la présence respectable de leçons, images ou exercices sur la primauté du droit ou les bienfaits de la paix, des thèmes laissant clairement entendre aux élèves que le patriotisme ne signifie pas apologie de la guerre. Non seulement il y a moyen d'y déceler une raison au consentement des mobilisés de 1914 à la guerre parce que celle-ci serait menée pour la bonne cause, mais toute idée de la faire au titre d'une revanche de 1870 est absente de l'école. Le patriotisme qui y est diffusé se veut civilisé – la France est « libératrice des peuples » assure le titre d'une collection – et la Patrie se trouve mieux illustrée par les personnages d'époques anciennes (Vercingétorix, Jeanne d'Arc, Bara, Marceau...), les missions coloniales posées comme émancipatrices des peuples et la figuration de l'armée nouvelle¹¹ au service des valeurs que le renvoi à la défaite de 1871.

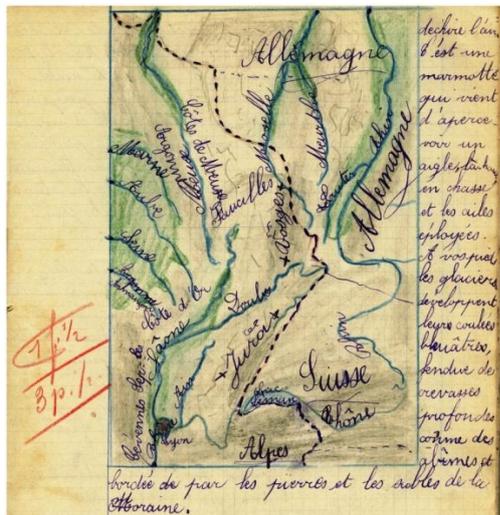
Si la mémoire de 1870 est présente dans les écoles de la République, la concurrence d'autres mémoires ne l'aide pas à répondre aux attentes des vétérans. Le décalage entre l'objectif mémoriel visé et la réalité du souvenir commence à s'expliquer. Mais il faut encore ajouter quelques éléments de contexte.

¹¹ Celle-ci donne lieu à création de plusieurs collections de protège-cahiers qui n'entrent pas dans nos décomptes dans la mesure où ils ne sont pas leçon d'histoire. Ces séries parlent uniformes, manœuvres, exercices militaires sans faire référence à un événement particulier.

De la fragilité du « savoir »

Pour bien comprendre la méconnaissance de 1870 en dépit des efforts pour en entretenir la mémoire, il faut encore évaluer les conditions de la transmission et de la mémorisation.

Pour commencer, il faut faire la part entre la réalité du temps imparti à un enseignement et celle de sa perception en fonction de l'environnement social, politique et/ou médiatique. L'exemple de la transmission de la Shoah, événement aujourd'hui perçu comme surreprésenté dans l'enseignement secondaire alors que le volume horaire qui lui est consacré est de quatre à cinq heures¹², peut servir de modèle. En l'occurrence, le décalage entre ce qui est fait et ce qui est ressenti montre que le second pèse plus sur la mémoire que le premier. Le sentiment d'un surenseignement de la défaite française de 1871 se nourrit de l'actualité qui l'environne : crise Boulangiste personnalisée par le « Général Revanche », affaire Dreyfus qui en réveille les irritants souvenirs, succès éditorial de *La débâcle* de Zola (le roman le plus vendu de son vivant) et polémique qui accueille le livre, multiplication des commémorations autour de monuments aux morts nouvellement érigés, toutes ces circonstances concourent à donner du relief à la mémoire de 1870 dans la société. « L'appréhension du sujet par la focale de l'actualité distord la place qui lui est conférée dans le socle éducatif », observe Frédéric Sallée¹³ à propos de la Shoah. Le phénomène semble s'appliquer à 1870 entre 1890 et 1914.



Si la confusion entre « trop plein émotionnel » et « trop plein effectif » explique la distorsion entre mémoire d'un revanchisme censée envahissante et l'ignorance de la nouvelle génération, une seconde remarque permet de préciser ce qui se pose derrière les mots. Avoir « connaissance de... » n'est pas « savoir ». Connaître une date, une carte, une chanson ou un tableau, le portrait d'un personnage historique, une anecdote de l'histoire ne fait pas savoir de l'événement auxquels ces détails se rattachent. « Syndrome de Marignan 1515 » : le nom et le chiffre sont connus de tous, pas ce qu'ils recouvrent. Quand les inspecteurs de 1905 découvrent l'ampleur de l'ignorance relative à la défaite de 1870, de l'Alsace perdue ou du nom de Bismarck, c'est le même phénomène qui transparait : les jeunes de 1905 savent la

date ou ce que désigne le mot « Prussien », mais ils sont incapables (pour les deux tiers d'entre eux, du moins) d'expliquer à quels faits précis ils renvoient. Disons à la manière de Frédéric Sallée¹⁴ : les poncifs sur la place de 1870 dans l'enseignement en France tiennent davantage de référents moraux et moralistes que de prérogatives pédagogiques. À elle seule, la formule explique le décalage entre une mémoire de 1870 qui croit savoir ce qui s'est passé et un savoir qui ignore les faits et leurs raisons.

La transmission des savoirs se fit aussi par un corps d'instituteurs dont les convictions nourrissaient un patriotisme déterminé mais d'esprit pacifiste. « Aimez la France, détestez la guerre, travaillez pour l'humanité »¹⁵, s'ingéniaient-ils à transmettre. L'un des sujets de dictée le plus fréquent porte sur « l'amour du pays natal », sentiment largement développé sous toutes les formes possibles. Autant que la géographie et l'histoire, l'étude de la botanique ou des paysages étaient occasions de vanter la richesse, la beauté et la diversité de la France. Si les enfants étaient invités à connaître leurs devoirs de soldats, de femmes ou de patriotes en temps de guerre, celle-ci

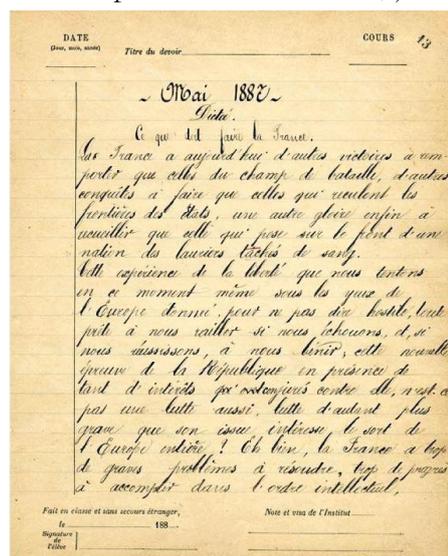
¹² SALLÉE (Frédéric), *La mécanique de l'histoire*, Le cavalier Bleu, 2019, p. 149.

¹³ SALLÉE, *Ibidem*, p. 150.

¹⁴ SALLÉE, *Ibidem*, p. 151

¹⁵ Voir CASPARD (Pierre), CHASSAGNE (Serge), OZOUF (Jacques), PROST (Antoine), LEQUIN (Yves) et VINCENT (Guy), *Cent ans d'école*. Collection milieux, Champ Vallon, Seyssel, 1981 ; p. 110.

n'était pas présentée comme une vertu. Dans ce contexte, le souvenir de 1870 n'est jamais invoqué, pas même pour inciter à la haine du Prussien. Si ce dernier pouvait être ridiculisé, jamais une volonté de lui faire payer sa victoire passée n'apparaît nettement. Sur la foi des collections du musée de Rouen, il apparaît que les dénonciations des violences prussiennes que les médias de l'époque publiaient étaient rares à l'école. Quand elles existent, elles insistent plus sur le courage et la fierté des victimes que sur la brutalité des bourreaux. Sur les 293 cahiers recensés, il y a un travail sur « la supériorité intellectuelle des Français sur les Prussiens », mais il n'apparaît pas comme un appel à leur faire la guerre. Par contre, les mots « revanche » et « revanchisme » sont absents des notices de présentation des travaux et des protégé-cahiers. Une étude plus poussée infirmerait peut-être cette observation mais, présent dans l'édition 1895 du Lavis, le thème de la revanche disparaît dans les suivantes. De même, si les trente lignes de l'édition de 1913 exposent les souffrances des Français en général, des Parisiens en particulier, elles n'incitent pas à la vengeance.



Faut-il encore rappeler la réalité honteuse de la défaite ? Si tout l'enseignement dispensé s'emploie pour dire qu'elle n'était pas méritée et que les Français avaient été de « glorieux vaincus » ainsi que l'exprimait la sculpture d'Antonin Mercié présenté au Salon de 1876, les incarnations de ces héros étaient difficiles à manier : Regnault était mort un peu stupidement ; malgré le don de leur personne, les généraux Douai, Margueritte, Raoult et tant d'autres étaient des vaincus. Rares furent les Denfert-Rochereau et Teyssier à avoir fait état d'une honorable résistance. Dans ce contexte, la concurrence des Vercingétorix, Clovis, Jeanne d'Arc, Hoche et autres Marceau suffisait à rejeter le souvenir de la débâcle au second plan des consciences. Le risque de glissement vers le souvenir mal aimé de la Commune desservait encore la mémoire de la guerre perdue.

Rappelons enfin qu'en 1900, seuls 25 à 30 % des enfants poursuivaient leurs études au-delà du certificat d'étude. Ils étudiaient 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 pouvait ignorer les grandes lignes de 1870 et cette proportion correspond à celle que révèlent les carnets de guerre en 1914¹⁶. 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 1870¹⁷, 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 connaître les noms de Bismarck, Bazeilles ou Ducrot qui n'y figurent pas et laissait peu probable qu'ils se souviennent de ceux de Gambetta, Rezonville ou Chanzy si d'autres circuits de distribution du savoir ne les relayaient pas. Or, sur ce point, là encore, la probabilité que ces enfants entendent parler d'un personnage ou d'une bataille de 1870 restait aussi alléatoire qu'anecdotique. Assister une fois l'an à une cérémonie du souvenir au pied d'un monument aux morts, recevoir par hasard l'image d'un combat distribué par une marque de chocolat ou découvrir l'œuvre d'un peintre exposé dans un espace public à l'occasion d'un séjour en ville ne permettait pas à de jeunes individus accaparés au quotidien par des préoccupations plus prosaïques de se constituer une mémoire historiographique sérieuse de la guerre franco-prussienne.

Finalement, ce dont témoignent les inquiétudes des vétérans de 1910 et la surprise des officiers de 1914 n'est pas tant l'ignorance d'une génération que la rencontre sous les drapeaux de la

¹⁶ LECAILLON (Jean-François), *Le souvenir de 1870, histoire d'une mémoire*, p.139.

¹⁷ Voir l'analyse de quelques « travaux d'enfants » dans *Mémoire d'histoire* (à paraître).

conscription de 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. Bénéficiaire des avancées sociales mises en place par la République, cette majorité était désormais propriétaire d'un savoir commun transmis par l'école obligatoire. 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.

Dans ce contexte de construction d'une mémoire collective, il faut encore compter avec la concurrence des revanchismes : celui des anciens combattants qui parlaient d'une réparation qui ne touchait pas vraiment les plus jeunes ; celui des nationalistes qui rêvaient d'une puissance nationale que concevaient mal ceux dont la patrie se déclinait encore à l'aune du département ; celui, enfin, des intellectuels et des artistes qui, dès 1878¹⁸, derrière Victor Hugo et Gambetta, se réclamaient d'un redressement national fondé sur la paix, l'art et la science. Adeptes de cette vision pacifique de la Patrie, les instituteurs pouvaient puiser dans le vaste réservoir des héros civils (les savants, les artistes, les écrivains) plutôt que celui des militaires et mobiliser les jeunes qui leur était confiés pour une puissance sans guerre. Dans un tel cadre, 1870 trouvait mal sa place : comment enseigner la paix en s'appuyant sur une défaite dont les revanchistes réclamaient la réparation ? L'ignorance de 1870 par les soldats de 1914 n'a sans doute pas d'autre raison : elle traduit le dilemme d'une Nation soucieuse de grandeur tout en se voulant phare d'une civilisation de paix ! C'est sur ce paradoxe que s'est en partie construit le décalage entre la place véritable de 1870 dans l'enseignement et l'idée illustrée par Albert Bettanier d'une mémoire plus active qu'elle ne fut réellement. Ce tableau met d'ailleurs en scène une classe des bataillons scolaires créés par Paul Bert en 1882 mais qui disparurent dix ans plus tard sous le flot des critiques.



La fête de la paix (après 1878), Musée Carnavalet (Paris).

1914 fut une guerre acceptée par les Français parce qu'ils y avaient été préparé en termes de patriotisme. L'analyse plus approfondie des travaux d'élèves en fourniraient sans doute d'abondantes confirmations. Un enfant né entre 1885 et 1905 ne pouvait pas échapper au conditionnement patriotique ambiant. Il n'y a rien, sur ce point, qui ne soit déjà connu de l'historiographie. L'analyse conforte toutefois l'idée que la majorité n'est pas partie en 1914 pour venger les morts de 1870. Au moment où se déclenchait la Grande guerre, la France se posait comme Nation porteuse de liberté et de paix et la majorité des Français accepta le conflit pour répondre à des événements qui furent vécus comme une agression allemande. Ce n'est qu'ensuite,

¹⁸ Voir « les revanches de 1878, année mémorable », in *Mémoire d'histoire*, juin 2018.

pour justifier le prix humain du conflit et la récupération des provinces perdues en 1871, que l'idée d'une Revanche préconisée par une minorité active¹⁹ s'imposa à tous.

¹⁹ La formule s'inspire de celle prononcée en d'autres circonstances par Albert de Mun, ancien combattant de 1870 qui salua la déclaration de guerre de 1914 comme étant l'avènement de la revanche que le vétéran qu'il était attendait depuis si longtemps : « les minorités actives entraînent les foules indécises ».