
AMALVI (Christian) (dir.). – *Les Lieux de l'histoire*

Paris : Armand Colin, 2005. – 411 p.

Annie Bruter

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1265>

DOI : [10.4000/histoire-education.1265](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1265)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2007

Pagination : 195-200

ISBN : 978-2-7342-1095-5

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Annie Bruter, « AMALVI (Christian) (dir.). – *Les Lieux de l'histoire* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 114 | 2007, mis en ligne le 07 décembre 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1265> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1265>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

AMALVI (Christian) (dir.). – *Les Lieux de l'histoire*

Paris : Armand Colin, 2005. – 411 p.

Annie Bruter

RÉFÉRENCE

AMALVI (Christian) (dir.). – *Les Lieux de l'histoire*. – Paris : Armand Colin, 2005. – 411 p.

- 1 Les historiens de l'éducation auraient *a priori* une double raison de s'intéresser à cet ouvrage, car non seulement il propose un portrait de l'histoire en France, mais ce portrait ne se limite pas aux instances traditionnellement reconnues de la discipline (institutions académiques, universitaires et de recherche) et prend aussi en compte les lieux de diffusion de l'histoire, parmi lesquels l'enseignement historique : trois contributions sont expressément consacrées à ce dernier dans la partie du livre consacrée au « siècle de Clio », c'est-à-dire au XIXe siècle. Ce parcours des « lieux » de l'histoire, ayant pour ambition de quadriller le temps aussi bien que l'espace, s'organise en effet de façon chronologique. La première partie embrasse le Moyen Âge et les temps modernes, une même contribution visitant à bride abattue chroniqueurs médiévaux, juristes humanistes et académiciens des Lumières en une cinquantaine de pages. La seconde partie, de loin la plus longue, traite du « siècle de Clio » à travers dix-sept articles – de longueur très inégale – qui passent successivement en revue les lieux de conservation des documents, les institutions et groupes rassemblant les historiens, les lieux de l'éloquence historique, ceux de la diffusion de l'histoire (par l'imprimé ou les monuments et la statuaire) et ceux de son enseignement. Avec la troisième partie, consacrée à la période allant de 1914 à nos jours, on revient à l'exposé chronologique, en quatre moments successifs : la fin de la Première Guerre mondiale, la période 1919-1939, les années 1930-1975, les années 1975-2005. C'est donc l'économie générale de l'ouvrage qui explique que les contributions spécifiquement consacrées à

l'enseignement historique ne concernent que le XIXe siècle, les autres périodes faisant l'objet de synthèses de plus ou moins grande amplitude.

- 2 Ces contributions sont au nombre de trois. La première porte sur l'École des Chartes, créée à l'instigation du baron de Gérando, qui en avait eu le projet dès 1799. Il est probablement exagéré, toutefois, d'attribuer le fait qu'elle soit restée dans les limbes jusqu'en 1821 aux seules « divergences de vues » de Gérando avec Napoléon sur sa fonction (p. 232) : les projets inaboutis du Premier Empire en matière d'éducation sont suffisamment nombreux pour qu'on incrimine les urgences de la guerre et le manque de durée du régime autant que la volonté des individus. L'école finalement créée sous la Restauration fut destinée à former les élèves à la lecture des manuscrits en langues anciennes (y compris les dialectes français du Moyen Âge), mais la première promotion ne fut pas suivie d'une seconde : accusée de légitimisme par les libéraux, l'École des Chartes se heurtait aussi à la suspicion d'une partie de l'Académie. Elle renaît cependant en 1829, avec une conception plus précise de sa finalité, la publication de documents, et de son organisation : trois années d'études, concours de sortie, institution d'un brevet d'archiviste paléographe, etc. Guizot recrutera plusieurs de ses élèves pour ses entreprises de publication (les « Guizotins »), cependant que l'École définit peu à peu son orientation vers les travaux d'érudition. C'est avec la réforme mise en place par Salvandy, en 1846, qu'elle trouve son assise définitive (programme d'enseignement, locaux propres, débouchés), désormais centrée sur l'étude des documents médiévaux : d'où sa réputation scientifique à partir du Second Empire, lorsque s'accroît le caractère national des entreprises historiques, réputation que confortera encore l'avènement de la méthode critique fondée sur l'analyse des documents. À la fin du siècle, l'École des Chartes fait jeu égal avec l'École normale supérieure en ce domaine, ce qui entraîne tout à la fois collaborations et rivalités. On connaît le rôle d'experts en écriture joué par certains de ses enseignants lors de l'Affaire Dreyfus. En dépit ou à cause de ce rôle, les chartistes sont menacés d'une réforme qui détruirait la substance de l'École au début du XXe siècle, mais la mobilisation de grands noms de l'histoire, tels Gabriel Monod, fait échec à ce projet. La conclusion de cette contribution de Louis Bergès met l'accent sur la façon dont l'École a su « évoluer sous chaque régime politique selon les objectifs du moment » (p. 241), aboutissant à la fin du XIXe siècle à une sorte d'apogée, que suivra le déclin à partir des années 1920. Le parallélisme de cette trajectoire avec celle des Archives départementales, telle que décrite dans le même ouvrage, est frappant : il est dommage qu'il ne soit pas signalé. On regrette aussi que les élèves tiennent si peu de place dans cette histoire d'un établissement d'enseignement, en dehors du fait qu'ils avaient pétitionné en 1830 pour obtenir des cours d'histoire générale du Moyen Âge et de la mention de quelques auteurs de thèses (nom des mémoires que doivent rédiger les élèves à leur sortie de l'École).
- 3 La contribution suivante, la plus longue du livre (pas moins de soixante pages) est consacrée à l'enseignement supérieur de l'histoire en France de 1800 à 1914. À l'origine était le néant : Alice Gérard rappelle à juste titre que ni l'histoire comme discipline ni l'enseignement supérieur comme institution n'avaient d'existence reconnue et de définition précise au début du XIXe siècle. Le début de l'article reprend la vulgate historiographique de la IIIe République, retraçant rapidement la mise en place des facultés des Lettres et des Sciences sous le Premier Empire et la tournure oratoire prise par leurs enseignements sous la Restauration pour en venir très vite aux critiques

formulées contre ceux-ci à l'époque de Fustel de Coulanges, Taine, Renan. Parallèlement, l'étude de la situation de l'histoire à ce qui deviendra plus tard l'École normale supérieure nous vaut le panégyrique traditionnel de l'enseignement qu'y donna Michelet (sans que soit signalé son désir d'être nommé en philosophie plutôt qu'en histoire quand intervint la distinction entre les deux matières), ainsi que la description du concours de l'agrégation d'histoire, établi en 1830, et du « quasi monopole » qu'y détenaient les normaliens au XIXe siècle ; sont également rappelées les tribulations de ce concours sous le Second Empire et la création de l'École d'Athènes en 1846. Les années 1860 sont celles de la « césure fondamentale », avec « le retour de la liberté de l'esprit » et « l'entrée dans la modernité positiviste » (p. 252) ; ce sont aussi celles où les universités allemandes, avec leurs enseignements de séminaire et leurs « mœurs studieuses », commencent à faire figure de modèle à suivre pour les historiens – et celles à partir desquelles l'article se fait beaucoup plus détaillé. L'École pratique des hautes études, créée à l'instigation de Victor Duruy en 1868, comporte une section des sciences historiques et philologiques, organisée sur le modèle allemand du travail en séminaire. Alice Gérard en conte les débuts modestes, Gabriel Monod devant faute de locaux recevoir chez lui ses premiers élèves, au nombre de six en 1868 (cinq chartistes et l'autodidacte Auguste Longnon).

- 4 Ce mouvement de modernisation de l'enseignement supérieur français, commencé avant la guerre de 1870-1871, se poursuit après la défaite avec la création en 1872 de l'École libre des sciences politiques, où l'enseignement se veut « européen par le cadre, contemporain par les sujets, historique et critique par la méthode » ; suivront celles de l'École française de Rome en 1875 et de l'École du Caire un peu plus tard. La contradiction structurelle qui va devenir celle de l'enseignement supérieur de l'histoire dans les facultés, entre la formation à l'érudition et la préparation à l'enseignement secondaire, s'esquisse par ailleurs dès ces années-là à l'École normale supérieure, où Fustel de Coulanges, maître de conférences d'histoire de 1870 à 1880, remplace l'explication littéraire et esthétique des textes par une analyse hypercritique ; mais le très conservateur président du jury d'agrégation d'histoire Camille Rousset inflige plusieurs échecs aux élèves qu'il a formés. Fustel remportera la victoire en obtenant le remplacement de Rousset par Geffroy à la tête du jury d'agrégation en 1875 et en devenant directeur de l'École en 1880.
- 5 Vient ensuite, sous la « République des républicains », l'époque de la mutation des facultés, dont les historiens furent l'un des moteurs, par leurs articles de presse comme par les positions occupées par certains d'entre eux à des postes de pouvoir, universitaire ou politique. Les dispositions officielles en sont bien connues : création de bourses de licence (1878), puis d'agrégation, début de spécialisation des licences et institution de cours « fermés » réservés aux véritables étudiants (1880), augmentation du nombre des chaires, au bénéfice de celles d'histoire en premier lieu, réformes successives de l'agrégation d'histoire avec notamment, en 1894, la création du Diplôme d'enseignement supérieur (DES), qui sera introduit dans toutes les disciplines littéraires en 1904, spécialisation accrue (mais pas totale) de la licence à partir de 1907. S'appuyant sur des sources de l'époque (presque exclusivement imprimées), A. Gérard met en lumière les influences politiques qui ont joué dans la création des nouvelles chaires, les débats qui ont présidé aux divers remaniements des programmes d'agrégation, les rivalités et complémentarités entre institutions (Sorbonne, EPHE, École normale supérieure, Collège de France), l'action des individus tels que Lavisse, mais aussi Langlois, Monod, Seignobos. Après avoir décrit le « moment pédagogique –

et scientifique » de la « nouvelle Sorbonne » au début du XXe siècle (p. 289), elle montre comment s'opère une sorte de partage des tâches entre celle-ci et l'École normale supérieure, privée de cursus et de corps enseignant propres à partir de 1904, mais où le maintien de la tradition « classique » (c'est-à-dire des études latines et grecques) permet aux normaliens de cultiver l'histoire ancienne, « que l'école méthodique leur laisse volontiers » (p. 298). Les facultés de province, enfin, ont du mal à faire recevoir leurs étudiants à l'agrégation, mais trouvent un recours dans l'histoire locale grâce à la création de chaires d'histoire régionale par les conseils municipaux à partir de 1885. La partie de l'article allant des années 1860 à 1914 vaut donc par la largeur du panorama qu'elle embrasse et le soin avec lequel sont analysés les déterminants multiples – scientifiques, politiques, institutionnels, voire corporatistes, et aussi pédagogiques, puisqu'il est plusieurs fois question des attentes des étudiants – de l'évolution de l'enseignement supérieur de l'histoire à l'époque. Sa conclusion, selon laquelle la tension entre les deux fonctions, pédagogique et scientifique, de cet enseignement n'a jamais été résolue, apparaît pleinement fondée. On regrette néanmoins que ne soit repris là aucun élément de l'étude de la soutenance de thèse publiée par Gérard Noiriel il y a presque quinze ans¹. Par ailleurs, comme dans le cas de l'article sur l'École des Chartes, il est dommage que l'orientation régionaliste de la recherche historique dans les facultés de province à la fin du XIXe siècle ne soit pas replacée dans un cadre plus vaste.

- 6 Une troisième contribution, de Jean Leduc, porte sur l'enseignement de l'histoire dans le primaire et le secondaire. Le problème est que la recherche sur ces niveaux d'enseignement dans la première partie du XIXe siècle est longtemps restée indigente et que Jean Leduc ne connaît pas les quelques travaux récents qui ont paru sur ce sujet, d'où de gênantes ellipses et inexactitudes. On s'étonne, par exemple, de passer directement des plans d'éducation pré-révolutionnaires à Guizot (p. 304) ; on se demande pourquoi la « guerre des manuels » du début du XXe siècle est signalée (p. 305) alors que sont passés sous silence les nombreux conflits à propos des manuels (par exemple autour de celui du P. Lorient ou de celui des Frères des Écoles chrétiennes) qui ont scandé l'ensemble du siècle précédent (et qu'Aulard connaissait au moins en partie)² ; il n'est pas vrai que la première place « soit donnée à l'histoire de France mais de manière de moins en moins exclusive au cours du siècle » dans les programmes du secondaire (p. 308) : c'est même exactement le contraire, comme l'a montré Philippe Marchand dans son introduction au recueil de textes officiels sur l'histoire et la géographie dans le secondaire³, qu'on regrette de ne voir cité nulle part, non plus d'ailleurs que l'ouvrage d'Évelyne Hery sur l'enseignement de l'histoire au lycée de 1870 à 1970⁴. L'occasion d'une synthèse des résultats récents de la recherche sur l'enseignement de l'histoire au XIXe siècle a été manquée.
- 7 Ce qui frappe, au total, dans l'ensemble du volume, c'est son hétérogénéité : hétérogénéité dans la longueur comme dans la qualité des contributions, hétérogénéité dans l'appareil érudit mis en œuvre, certains articles étant munis de nombreuses références tandis que d'autres n'en offrent aucune, hétérogénéité dans les points de vue, dont certains proposent des objets nouveaux (le théâtre, les monuments, les débats parlementaires) alors que d'autres, ressemblant à des exercices de piété, n'évitent pas toujours le genre du catalogue de grands ancêtres, au point qu'on croit parfois se trouver devant un nécrologe. On se demande, par ailleurs, pourquoi certains des titres mentionnés dans les notes bibliographiques sont repris dans la bibliographie

générale – qui devrait s'appeler « Bibliographie sommaire » – tandis que d'autres ne le sont pas, et on regrette l'absence d'index.

- 8 À mi-chemin entre l'ouvrage de référence et le volume de vulgarisation, le livre semble hésiter sur son objectif. Puisqu'il est inspiré des *Lieux de mémoire* de Pierre Nora, dont l'élaboration a duré plus de quinze ans, n'aurait-il pas pu l'imiter également en laissant son objet mûrir un peu avant de le livrer au public ?
-

NOTES

1. Gérard Noiriel, « Le jugement des pairs. La soutenance de thèse au tournant du siècle », *Genèses*, n° 5, 1991, repris dans Gérard Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, pp. 239-259.
 2. Alphonse Aulard, « Le père Loriguet », *Études et leçons sur la Révolution française*, 9^e série, Paris, F. Alcan, 1924.
 3. Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome I : 1795-1914*, Paris, INRP, 2000, p. 54.
 4. Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999.
-

AUTEURS

ANNIE BRUTER