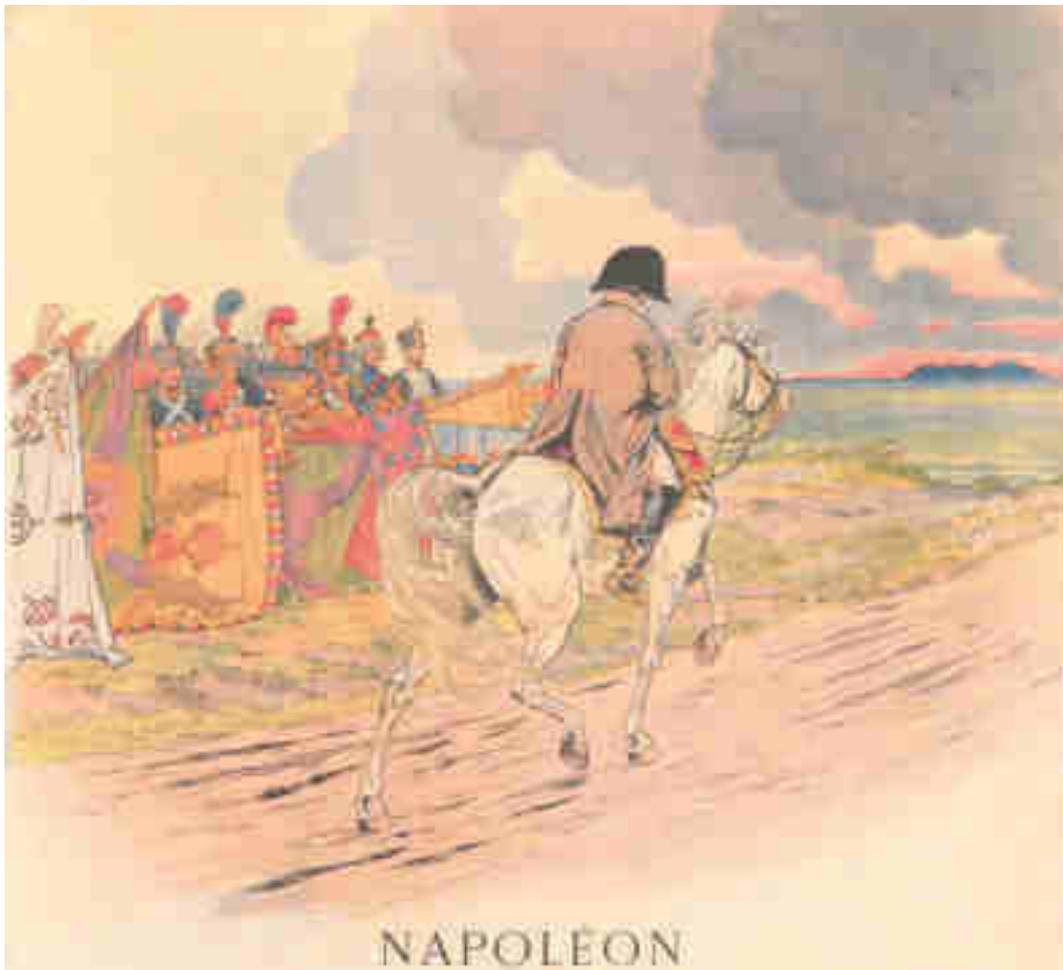


Maxime Carpineta

Napoléon raconté aux enfants

Étude des manuels et de la littérature scolaire sous la III^e République



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, Paris, Boivin et C^{ie} éditeurs, 1921, p. 1.

Mémoire de recherche

« Histoire et civilisations de l'Europe »

Sous la direction de Monsieur Nicolas Bourguinat

Année universitaire 2018-2019

Introduction

« Après tout, ils auront beau retrancher, supprimer, mutiler, il leur sera bien difficile de me faire disparaître tout à fait. Un historien français sera pourtant bien obligé d'aborder l'Empire ; et, s'il a du cœur, il faudra bien qu'il me restitue quelque chose, qu'il me fasse ma part, et sa tâche sera aisée, car les faits parlent, ils brillent comme le soleil¹. » Ces mots qu'aurait prononcés Napoléon le 1^{er} mai 1816 dans son exil de Sainte-Hélène, montrent certainement un trop plein de confiance de la part de l'Empereur déchu : vis-à-vis de ce qu'il lègue à la postérité d'une part, mais aussi en les hommes qui, dans un futur proche, seront chargés de retracer son parcours pour le rendre accessible au peuple français et, en premier lieu, à sa jeunesse.

Aujourd'hui, plus de deux cents ans après que Napoléon s'est exprimé, force est de constater que, pour les historiens, la tâche n'a pas été « aisée » (et ne l'est toujours pas). Entre les admirateurs et les détracteurs, quasiment personne ne reste neutre lorsqu'il s'agit de l'Empereur. Son œuvre est compliquée à juger pour ceux qui n'ont pas connu les difficultés de cette période. Tyran, dictateur et despote pour les uns, héros, génie et grand politique pour les autres ; Napoléon est trop souvent analysé avec des critères qui sont bien éloignés de ceux du XIX^e siècle. Bon nombre de ceux qui s'opposent à lui le comparent aux derniers grands dictateurs que l'Europe ait connus au XX^e siècle comme Hitler ou Staline. Pourtant, ces derniers avaient des idées et des mises en application de ces idées très éloignées de celles avancées par le petit caporal. Ses admirateurs vantent ses innovations économiques et sociales, l'homme politique qui a su rétablir l'ordre dans une France qui ne se sortait plus de sa Révolution ou encore, le grand chef de guerre. Cependant, les voix qui s'élèvent contre Napoléon, sans être nécessairement les plus nombreuses, sont toujours celles qui font le plus de bruit. Leurs auteurs avancent à visage découvert. Au contraire des politiciens qui en ont une vision positive et ne le déclarent pas trop fort, de peur de subir les répercussions des images peu flatteuses des dictatures totalitaires. Quel autre grand personnage de l'Histoire de France peut se targuer d'être le centre de si vifs débats presque deux siècles après sa mort ?

Pourtant, alors que l'épopée impériale est toujours présente dans notre esprit et que des références y sont faites dans la vie quotidienne, l'École de la République ne semble s'intéresser que de loin à cette période de notre histoire nationale. Ce phénomène est relativement récent. Sous le Second Empire, l'image de Napoléon I^{er} et de son parcours sert à mettre en valeur les liens familiaux qui existent entre le premier empereur et Napoléon III. Comme si les qualités et

¹ LAS CASES (Emmanuel de), *Mémorial de Sainte-Hélène*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 2011, p. 607.

les succès de l'un se transmettaient de manière héréditaire à l'autre. Et pour véhiculer cette image, tous les supports sont bons. Mais ils n'étaient pas spécifiquement utilisés à des fins pédagogiques. C'est seulement sous la III^e République qu'un nouvel outil se développe : le manuel scolaire. Ce dernier évolue en corrélation avec la politique éducative mise en place par la jeune République. Le XIX^e siècle correspond à la période où de nombreux intellectuels mettent en valeur l'étude du passé. Le fameux roman national, qui fait l'objet de tant de débats, naît à cette période. Les fondements de la recherche en histoire sont alors créés comme, par exemple, la nécessité de consulter des sources. À la lecture des ouvrages de Michelet notamment, la population commence à accumuler des connaissances historiques. Nous assistons alors à la création d'une véritable science historique². Cela se vérifie d'ailleurs avec les réformes mises en place, dès ses débuts, par la III^e République.

La politique éducative de la III^e République

Née suite à la désastreuse fin du Second Empire en 1870, elle se conclut par une autre guerre disputée face à la nation allemande en 1940. Entretemps, elle a également connu le premier conflit mondial. La III^e République présente donc l'avantage de s'étendre sur une longue période (elle reste la plus longue, en termes de durée, de nos Républiques), mais elle est aussi la première à réellement mettre en avant l'Histoire comme un objet d'étude pour les enfants du pays. Ce dernier doit se relever d'une terrible défaite causant la perte de l'Alsace et de la Moselle. L'étude du passé sert alors à véhiculer des valeurs importantes, comme la morale, la vertu, le sacrifice, ou encore l'obéissance, aux jeunes écoliers³. Dès 1867, Victor Duruy, qui est lui-même historien et ministre de l'Instruction publique, permet à l'histoire de faire son entrée dans les écoles élémentaires⁴. Cependant, l'histoire met du temps à s'imposer comme une matière à part entière et il faut attendre les « années Ferry », au début des années 1880, pour qu'elle s'impose de plus en plus dans le monde de l'éducation⁵. Au même moment, Jules Ferry crée l'école gratuite et obligatoire (par la loi du 28 mars 1882), ce qui permet à l'Histoire de toucher un public beaucoup plus large que les simples privilégiés qui disposaient auparavant des moyens pour se payer leur éducation⁶. Cette donnée est d'autant plus importante que l'enseignement historique doit servir d'abord à la République et former les enfants qui seront

² BERNARD (Claude), *L'enseignement de l'histoire en France, au XIX^e siècle : selon les ministres de l'instruction publique*, Paris, Champion, 1978, p. 17.

³ *Ibid.*, p. 149.

⁴ DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. 32.

⁵ *Ibid.*, p. 33.

⁶ KERN (Émile), *Napoléon : deux cents ans de légende*, Saint-Cloud, Éditions SOTECA, 2016, p. 107.

les adultes de demain. Cette matière doit permettre de « formater » autant que possible les futurs électeurs, en ne dévoilant pas toute la réalité ou en insistant sur certains points précis plutôt que d'autres⁷. D'autant plus que la majorité des élèves arrêtent rapidement leurs études (la quasi-totalité des enfants n'est présente à l'école qu'entre les âges de 8 et 10 ans)⁸. « L'École doit, selon Octave Gérard, apprendre dans les diverses matières ce qu'il n'est pas permis d'ignorer⁹. » Pour ce faire, les programmes d'histoire suivent globalement les faits de manière chronologique. Ils mettent aussi en avant l'action des grands personnages historiques français¹⁰. Le cours élémentaire (pour les enfants âgés de 7 à 9 ans) parcourt l'histoire nationale jusqu'à la guerre de Cent Ans ; le cours moyen (pour des enfants âgés de 9 à 11 ans) poursuit avec les principaux événements entre la guerre de Cent Ans et la Révolution française ; enfin, le cours supérieur (pour les 11-13 ans) s'attarde sur l'histoire générale, permet des révisions sur l'histoire nationale et étudie pour la première fois en profondeur l'histoire contemporaine¹¹. Le décret du 15 juillet 1921, faisant suite à de vifs débats sur l'intérêt d'étudier l'histoire à l'école primaire, modifie ce programme. Le cours élémentaire ne s'arrête plus à la guerre de Cent Ans, mais poursuit jusqu'en 1610 et le cours moyen s'étend de 1610 à 1918¹².

Un petit contingent de favorisés peut se permettre de poursuivre leurs études après l'école primaire¹³. Il faut attendre 1930 pour que les élèves des écoles publiques puissent accéder gratuitement aux classes du secondaire. Cette admission tardive s'explique par le fait que la bourgeoisie, qui dirige le pays, tient à maintenir une certaine élite en place. La culture classique est donc destinée aux classes dirigeantes tandis que, pour le peuple, quelques éléments rudimentaires sont considérés comme étant amplement suffisants¹⁴. Au début de la III^e République, les programmes du secondaire restent sensiblement les mêmes que ceux qui étaient proposés depuis les années 1830. Les classes allant de la 6^{ème} à la 4^{ème} étudient longuement l'Antiquité. De la 3^{ème} à la 1^{ère}, le programme traverse le Moyen Age et l'époque moderne. Enfin, l'histoire contemporaine est étudiée en classe de Philosophie¹⁵. L'enseignement secondaire connaît de nombreuses modifications d'ordre formel. Ainsi, par l'arrêté du 31 mai 1902, les études secondaires sont divisées en deux cycles, le premier allant de la 6^{ème} à la 3^{ème}

⁷ BERNARD (Claude), *Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, p. 21.

⁸ PROST (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 101.

⁹ DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, *op. cit.*, p. 34.

¹⁰ DELACROIX (Christian), DOSSE (François), GARCIA (Patrick) et OFFENSTADT (Nicolas) (sous la direction de), *Historiographies : concepts et débats*, 2 volumes, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2010, p. 127.

¹¹ DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, *op. cit.*, p. 36.

¹² *Ibid.*, p. 43.

¹³ GERBOD (Paul), *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968, p. 97.

¹⁴ PROST (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 10.

¹⁵ KERN (Émile), *Napoléon : deux cents ans de légende*, *op. cit.*, p. 109.

et le second commençant en 2nde. Dans les années 1920, un retour à l'ancienne organisation est opéré, avant de revenir à une formule en deux cycles par l'arrêté du 11 avril 1938¹⁶. Parallèlement à cette évolution de la place de l'éducation, le manuel d'histoire rencontre un vif succès.

Les manuels d'histoire de la III^e République

« Tous les manuels d'histoire du monde n'ont jamais été que des livrets de propagande au service des gouvernements¹⁷. » Ces mots écrits par Marcel Pagnol dans *La Gloire de mon père*, semblent illustrer les volontés pédagogiques de la jeune République française. La période de la III^e République peut apparaître comme l'âge d'or des manuels scolaires. En effet, de nombreux auteurs se mettent à publier dans les différentes maisons d'éditions des manuels qui suivent les programmes en vigueur et sont destinés aux jeunes écoliers et étudiants. Certains noms sont devenus des classiques dans leur domaine. Nous pensons immédiatement au personnage d'Ernest Lavis, que Pierre Nora surnomme « l'instituteur national »¹⁸, ou encore aux célèbres manuels d'Albert Malet repris, dans les années 1920, par Jules Isaac, qui sont plutôt destinés aux classes du secondaire¹⁹. De manière générale, l'envol de la production de documents à visées pédagogiques débute vraiment lors des années 1880. 150 manuels d'histoire sont ainsi publiés en 1880, 90 en 1893, 75 en 1910, puis, durant les années 1920, une trentaine par an²⁰. Ces années correspondent à la première publication du « Petit Lavis » en 1884, qui est « conforme au programme de 1882²¹ ». Les maisons d'éditions sautent sur la nouvelle opportunité qui leur est offerte et chacune crée sa propre collection destinée à l'enseignement²². Nous pouvons citer pour l'exemple des maisons encore connues et reconnues de nos jours comme Belin, Hatier ou encore Armand Colin²³. Mais l'on peut s'interroger sur la véritable fonction de ces manuels.

¹⁶ GARCIA (Patrick) et LEDUC (Jean), *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, pp. 129-132.

¹⁷ AMALVI (Christian), « La censure des manuels d'histoire en usage à l'école primaire. De l'empire "autoritaire" à la République "radicale" (1852-1914) », dans *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 81, n°206, 1995, pp. 70-71.

¹⁸ LOUBES (Olivier), « Ernest Lavis : idées reçues sur un "instituteur national" », dans *L'Histoire*, hors-série, mars 2017, p. 34.

¹⁹ CARBONELL (Charles-Olivier), « L'originalité de la collection "Jules Isaac" », dans *Jules Isaac, actes du colloque de Rennes 1977*, Paris, Hachette, 1979, p. 69.

²⁰ GERBOD (Paul), « A propos des manuels d'histoire », dans *Colloque national sur l'histoire et son enseignement : 19-20-21 janvier 1984*, Montpellier, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1984, p. 102.

²¹ NORA (Pierre), « Lavis instituteur national (Le "Petit Lavis" évangile de la République) », dans *Les lieux de mémoire*, t. 1, « La République », sous la direction de Pierre Nora, Paris, Gallimard, 1984, p. 265.

²² AMALVI (Christian), *Les héros de l'histoire de France*, Toulouse, Privat, 2001, p. 28.

²³ FREYSSINET-DOMINJON (Jacqueline), *Les manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959)*, Paris, Armand Colin, 1969, p. 36.

À partir de 1890, il est obligatoire d'utiliser un « livre d'histoire » dans le cadre du cours moyen et du cours supérieur²⁴. Seulement, ce « livre d'histoire » n'a pas un rôle de premier plan. En effet, le cours d'histoire sous la III^e République met particulièrement en lumière l'enseignant. Il doit rendre vivant son récit pour chercher à faire ressortir les passions et les sentiments de ses élèves²⁵. Tel un acteur, il doit aligner sa voix en fonction du fait historique qu'il enseigne. Dans ce cadre, on comprend que le manuel ne possède pas la même fonction que celle que nous lui attribuons de nos jours dans les écoles primaires, les collèges et les lycées. Le manuel d'histoire, étant d'une utilité négligeable pendant les leçons, sert surtout de complément au cours pour l'élève, qui, rentré chez lui, peut relire les faits que son enseignant lui aura racontés. Mais le manuel est aussi utile pour l'enseignant lui-même. Il l'utilise afin de pouvoir préparer son cours, en s'appuyant sur les textes qui peuvent être mis entre les mains de ses élèves²⁶. Il est important de préciser que les élèves en cours élémentaire, ayant entre 8 et 9 ans, doivent généralement posséder un manuel. Mais c'est véritablement lorsqu'il atteint le cours moyen, qu'un élève doit posséder son propre outil de travail. Cependant, comme nous l'avons dit plus haut, celui-ci ne lui sert que pour son travail personnel²⁷. Il ne l'emporte donc pas nécessairement dans la salle de classe²⁸. Ces manuels, tout comme ceux pour le cours supérieur, sont laissés au choix des enseignants²⁹. Voilà la situation théorique et officielle sur le papier. Dans les faits, cela est plus complexe. Tous les élèves ne disposent pas de manuel d'histoire, à cause notamment de la précarité financière des familles. D'autres possèdent bien un livre d'histoire, mais il s'agit souvent de celui que le père de famille utilisait dans sa jeunesse. Tout cela explique le fait que, dans de nombreuses classes, chaque enfant dispose d'un manuel différent de celui de ses camarades.

Le contenu et la présentation des manuels évoluent et s'améliorent très rapidement au début de la III^e République. Les auteurs, au commencement des années 1880, insèrent de plus en plus fréquemment des illustrations dans leurs livres. Cette innovation est due au développement des techniques d'impression, mais aussi au fait que les pédagogues et les enseignants affirment que l'image permet de faire naître plus facilement les sentiments et les

²⁴ GARCIA (Patrick) et LEDUC (Jean), *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, op. cit., p. 112.

²⁵ BERNARD (Claude), *Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion*, op. cit., p. 64.

²⁶ DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, op. cit., p. 57.

²⁷ BERNARD (Claude), *Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion*, op. cit., pp. 141-142.

²⁸ GARCIA (Patrick) et LEDUC (Jean), *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 122.

²⁹ DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, op. cit., p. 72.

passions chez les enfants qu'un simple texte brut³⁰. Ces illustrations sont, dans la majeure partie des cas, des tableaux de peintres célèbres représentant les souverains et leurs faits. Ils sont reproduits sous la forme de gravures et, plus tard, de photographies. Mais ces nouveautés ne s'appliquent qu'aux manuels destinés aux écoles primaires. Ceux des classes du secondaire ne connaissent pas d'évolution majeure. Ils restent épais et utilisent déjà une langue complexe³¹. De plus, entre 1870 et 1914, la plupart des récits qui relatent des événements historiques sont liés à la question militaire³². Les héros nationaux sont mis en avant et leurs exploits sont longuement détaillés et analysés. Ils doivent servir d'exemples à la jeunesse. Les leçons sont en fait des résumés qui reprennent les points essentiels que l'enseignant doit développer durant son cours et permettent une mémorisation facile des points à retenir. Des questions en fin de leçon servent à vérifier ce qu'a retenu l'élève de ses leçons. Enfin, à partir du cours moyen, des lectures sont proposées tout au long des pages du manuel pour permettre à l'écolier studieux d'approfondir ses connaissances³³. Il faut également souligner le fait que les manuels d'histoire de la III^e République étudient quasiment exclusivement l'Histoire de France. Quelques pages en fin d'ouvrages peuvent s'attarder sur « l'histoire générale », mais nous sommes loin de l'histoire mondiale que nous connaissons aujourd'hui.

Les livres de prix et de lecture

Parallèlement aux manuels, qui constituent la base de notre étude, il ne faut pas oublier les ouvrages destinés à la jeunesse en-dehors du cadre formel délimité par les programmes officiels : les livres de prix et de lecture. En effet, ces livres n'ont pas pour mission principale de respecter le programme officiel. Par conséquent, les auteurs peuvent afficher un certain parti pris et peuvent se permettre d'exprimer leur pensée³⁴. Cependant, leur apport éducatif n'est pas à négliger puisqu'ils sont présents dans les bibliothèques publiques. Mais commençons par les définir. Le livre de lecture est un ouvrage de vulgarisation historique pour les enfants du primaire et du secondaire. Ce livre se présente, la plupart du temps, sous la forme d'une biographie³⁵. Il ne coûte pas cher et n'excède pas souvent la centaine de pages. Il peut également

³⁰ AMALVI (Christian), *Les héros de l'histoire de France*, *op. cit.*, pp. 33-35.

³¹ GARCIA (Patrick) et LEDUC (Jean), *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, *op. cit.*, p. 122.

³² AMALVI (Christian), *Les héros de l'histoire de France*, *op. cit.*, p. 52.

³³ DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, *op. cit.*, p. 74.

³⁴ AMALVI (Christian), « Les personnages exemplaires du passé proposés à l'admiration de la jeunesse dans les livres de lecture et de prix de 1814 à 1914 », dans *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*, sous la direction de Ségolène Le Men et Jean Glenisson, Bordeaux, Société des bibliophiles de Guyenne, 1994, p. 247.

³⁵ —, « L'évolution des biographies scolaires (livres de prix de lecture) dans l'enseignement de l'histoire (1879-1914) », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, hors-série, 1984, colloque cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981), p. 63.

servir de complément aux leçons et aux manuels et peut donc posséder une certaine valeur éducative. Le livre de prix, lui, est un ouvrage qui ne s'adresse qu'à une minorité d'élèves. Comme son nom l'indique, ce livre est décerné aux élèves méritants, qui sont récompensés par leur établissement scolaire ou par la municipalité³⁶. Ces livres étant d'un prix relativement élevé, la seule façon de se les procurer (pour les élèves provenant des plus basses couches sociales de la population) est d'être un « bon élève ». Cependant, bien que touchant une plus petite partie des élèves, les livres de prix sont tout de même importants dans notre étude, car ils sont présents dans les bibliothèques scolaires et municipales³⁷. Il s'agit aussi de beaux livres dont les auteurs sont généralement passés à la postérité. Nous pouvons citer en exemple les livres illustrés par Job, dont les dessins sont encore utilisés dans certains ouvrages aujourd'hui.

Les deux écoles

Après avoir parlé de l'École de la République, il convient de s'attarder quelques temps sur son homologue : l'école dite privée ou libre, par opposition à l'école publique. Contrairement à cette dernière, l'école privée suit avec un autre point de vue les programmes instaurés par le Ministère de l'Instruction publique. Ces écoles, comme les écoles publiques, choisissent leurs manuels et, par conséquent, les messages qu'elles veulent délivrer à leurs élèves. D'ailleurs, il est intéressant de voir quels sont les héros mis en avant par chacune des deux écoles. Le « Panthéon national » de l'école publique, pour reprendre les mots de Christian Amalvi, est composé de révolutionnaires tels que Desaix, Hoche, Kléber... et d'intellectuels comme Victor Hugo. Quant à l'école privée, elle préfère mettre en avant les destins tragiques d'hommes et de femmes ayant eu la foi : Louis XVI, Marie-Antoinette...³⁸ Ces écoles profitent des publications de maisons d'éditions comme celle de Mame, à Tours, pour se confronter aux manuels proposés dans l'école publique. L'Église contrôle ce qui est écrit dans les manuels, qui doivent, tout de même, suivre les programmes³⁹.

Pour ce qui est des chiffres, nous remarquons que les écoles privées sont bien moins nombreuses sur l'ensemble du territoire français que les écoles publiques. En 1876, la France compte 59 021 écoles primaires publiques, contre 12 512 écoles primaires privées. En 1900, les écoles primaires publiques sont au nombre de 66 671, quand les écoles primaires privées ne

³⁶ —, *L'histoire pour tous : la vulgarisation historique en France d'Augustin Thierry à Ernest Lavisse (1814-1914)*, Thèse pour le doctorat d'État ès lettres et sciences humaines spécialité : histoire, Université Paul Valéry Montpellier III, 1994, p. 63.

³⁷ *Ibid.*, p. 63.

³⁸ —, « L'exemple des grands hommes de l'histoire de France à l'école et au foyer (1814-1914) », dans *Romantisme*, n°100, « Le Grand Homme », 1998, pp. 96-97.

³⁹ FREYSSINET-DOMINJON (Jacqueline), *Les manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959)*, *op. cit.*, p. 36.

sont que 17 059. En 1930, l'enseignement primaire dispose de 68 700 écoles publiques et de 11 646 écoles privées. Enfin, entre 1939 et 1940, il y a 66 732 écoles primaires publiques et 11 183 écoles primaires privées en France⁴⁰. Nous voyons bien que sur l'ensemble de la période, l'école publique tend à dominer de plus en plus nettement sa concurrente, ce qui lui permet d'éduquer la grande majorité de la jeunesse française.

Cependant, la dualité existe bien dans l'enseignement français et elle est source de tensions. La III^e République a mis en place des instances amenées à contrôler le contenu des manuels qui vont être entre les mains des élèves. Mais, cela ne suffit pas toujours à calmer les ardeurs. Ainsi, deux « guerres des manuels » ont lieu entre 1882 et 1913⁴¹. Dans les deux cas, le problème religieux était en cause. La première est déclenchée par la mise à l'index de certains manuels d'instruction civique et morale, utilisée dans les écoles publiques, qui ont été accusées de ne pas appliquer la neutralité religieuse imposée par la loi du 28 mars 1882. Cette « guerre » s'achève avec la circulaire du 17 novembre 1883⁴². La deuxième commence avec la mise à l'index, causée par une lettre collective signée par plusieurs évêques de quatorze manuels des écoles primaires. Débutée en 1909, cette seconde guerre se termine en 1913⁴³. Cette opposition entre l'école publique et l'école privée ou libre, nous permet d'avoir deux visions de l'histoire de France. Par conséquent, nous pourrions opérer une comparaison de ces deux visions sur le personnage qui fait l'objet de notre étude : Napoléon.

L'intérêt du personnage de Napoléon

Nous l'avons dit au début de notre introduction, le personnage de Napoléon a, déjà de son vivant, été sujet de clivages. Jean Tulard, le plus grand spécialiste de l'Empereur, l'a parfaitement montré dans son ouvrage paru en 1965, *L'anti-Napoléon : la légende noire de l'Empereur*. De grandes personnalités françaises n'hésitent pas à montrer leur désaccord vis-à-vis des faits réalisés durant l'Empire, mais aussi à l'égard de l'homme lui-même. Nous pouvons donner en exemple des noms tels que Chateaubriand ou encore Victor Hugo qui, dans sa jeunesse, est bien loin de porter dans son cœur « l'Ogre corse », selon une expression utilisée par les partisans de la légende noire de Napoléon⁴⁴. L'expérience du Second Empire le ramène

⁴⁰ BRIAND (Jean-Pierre), CHAPOULIE (Jean-Michel), HUGUET (Françoise), LUC (Jean-Noël) et PROST (Alain), *L'enseignement primaire et ses extensions. Annuaire statistique (XIX^e-XX^e siècles) : écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles*, Paris, INRP, Economica, 1987, pp. 155-157.

⁴¹ CHOPPIN (Alain), *Le pouvoir et les livres scolaires au XIX^e siècle. Les commissions d'examen des livres élémentaires et classiques (1802-1875)*, Thèse de 3^{ème} cycle, sous la direction de M. PROST Antoine, Université Paris I, 1989, pp. 168-170.

⁴² *Ibid.*, p. 168.

⁴³ *Ibid.*, p. 170.

⁴⁴ TULARD (Jean), *Le mythe de Napoléon*, Paris, Armand Colin, 1971, p. 100.

à une vision plus nuancée à l'égard de « Napoléon le Grand », qu'il oppose à « Napoléon le Petit », qui l'a grandement déçu. Mais, la publication du *Mémorial de Sainte-Hélène* en 1823, est la cause principale d'un revirement quasiment général de l'opinion en faveur du petit caporal⁴⁵. Les auteurs du mouvement romantique, imprégnés par l'œuvre de Las Cases, font de nombreuses références dans leurs écrits au « perdant magnifique » de Waterloo. Même si depuis 2017 et la publication du *Mémorial de Sainte-Hélène : le manuscrit original retrouvé*, nous savons que les propos prêtés à Napoléon par Las Cases relèvent parfois de l'imagination, il n'en reste pas moins que cet ouvrage rencontre un grand succès lors de sa sortie. Ce succès doit aussi beaucoup au retour de la royauté qui déçoit de nombreux français. Sous la monarchie de Juillet, en pleine ère romantique, le succès populaire de Napoléon atteint sûrement son apogée.

Napoléon III, premier président de la République puis empereur, se sert de cette passion inspirée par son oncle pour se légitimer, gravir les échelons et installer son pouvoir⁴⁶. Même avant son élection, des images et des écrits de propagande montrant Napoléon I^{er} et son neveu circulent. Mais, après son accession au pouvoir en 1848, ces pratiques ne s'interrompent pas, comme en témoigne une image portant comme titre *La gloire de la France*, qui met côte à côte les deux familles impériales⁴⁷ et des estampes qui affichent les portraits des trois Napoléon⁴⁸. Ajoutons aussi le début de la publication annuelle de l'*Almanach de Napoléon*, dans lequel la légende de l'Empereur est mise en parallèle avec le culte du nouveau chef de l'État⁴⁹. Plus tard, la *Correspondance* de Napoléon I^{er} est publiée en 32 volumes⁵⁰. Bien qu'étant partiellement falsifiées, ces lettres ont le mérite de mettre en avant les formidables capacités de travail du premier empereur⁵¹. Mais l'élément le plus important dans cette volonté de rattacher le régime au Premier Empire est sans doute matérialisé par la célébration du 15 août, jour de la naissance de Napoléon I^{er}, sous le nom de Saint-Napoléon. Par le décret du 16 février 1852, Louis-Napoléon Bonaparte redonne à cette date la fonction de fête nationale⁵². Sa volonté est alors de profiter de l'importance que connaît encore la légende napoléonienne (surtout dans les campagnes) et de profiter de cette journée pour diffuser une bonne image du régime, qui met

⁴⁵ LAS CASES (Emmanuel), *Mémorial de Sainte-Hélène*, *op. cit.*, p. 17.

⁴⁶ AMALVI (Christian), *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, Paris, Larousse, 2011, p. 250.

⁴⁷ MÉNAGER (Bernard), *Les Napoléon du peuple*, Paris, Aubier, 1988, p. 143.

⁴⁸ GLIKMAN (Juliette), *La monarchie impériale : l'imaginaire politique sous Napoléon III*, Paris, Nouveau monde édition, 2013, p. 360.

⁴⁹ MÉNAGER (Bernard), *Les Napoléon du peuple*, *op. cit.*, p. 107.

⁵⁰ PETITEAU (Natalie), *Napoléon, de la mythologie à l'histoire*, Paris, Seuil, 1999, p. 110.

⁵¹ TULARD (Jean), *Napoléon ou le mythe du sauveur*, Paris, Fayard, coll. « Pluriel », 2016, p. 15.

⁵² HAZAREESINGH (Sudhir), *La Saint-Napoléon : quand le 14 juillet se fêtait le 15 août*, Paris, Tallandier, 2007, p. 35.

en valeur les anciens combattants de l'Empire par l'intermédiaire des remises de médailles de l'ordre de Sainte-Hélène. Cette décoration a été instaurée par le décret du 22 août 1857⁵³. Ces récompenses et les festivités veulent mettre en lumière la bienveillance des deux Napoléon à l'égard du peuple. Mais ces célébrations, qui ont servi à l'installation puis à la stabilisation du Second Empire, deviennent de moins en moins imposantes au fur et à mesure que le régime dure dans le temps⁵⁴. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que, malgré la volonté de Napoléon III de mettre en avant les aspects légistes de Napoléon I^{er} plutôt que son aspect militaire, la France du Second Empire est tout de même confrontée à une nouvelle guerre en 1870, guerre qui provoque la chute du régime et de son chef⁵⁵. Arrive ensuite la période qui nous intéresse tout particulièrement : la III^e République.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la défaite de Sedan qui correspond à la chute de l'Empire ne détruit pas totalement l'image positive de Napoléon I^{er}. Si l'immédiat après-guerre est divisé quant à ce qu'il faut penser de ce dernier (avec notamment l'extrême gauche qui tente de réactiver la légende noire⁵⁶), petit à petit la III^e République s'approprie les réussites du « grand homme »⁵⁷. Barrès fait de lui un « professeur d'énergie » devant servir de modèle aux jeunes français, qui ont une revanche à prendre sur l'Allemagne⁵⁸. Un peuple allemand que Napoléon a souvent affronté et qu'il a vaincu notamment à Iéna, en 1806. Cet état d'esprit dure jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. Tulard résume alors la période de cette façon : « Napoléon avait confisqué la République à son profit, la République à son tour le confisque pour le mettre au service de sa politique guerrière en Afrique comme en Allemagne⁵⁹. » La mise en avant du personnage de Napoléon correspond, aussi incroyable que cela puisse paraître, au déclin du parti bonapartiste, qui possédait pourtant, au tout début de la III^e République, une image plutôt favorable, comme en témoigne le résultat positif des élections pour l'Assemblée nationale entre 1874 et 1875⁶⁰. Mais, après la guerre, aux alentours des années 1930 et 1940, une nouvelle phase s'ouvre⁶¹. Napoléon est alors considéré avec moins de passion. Les parts d'ombre resurgissent autour du personnage et les débats opposants les pro et les anti-

⁵³ —, « La légende napoléonienne sous le Second Empire : les médaillés de Sainte-Hélène et la fête du 15 août », dans *Revue historique*, n°627, 2003, p. 547.

⁵⁴ —, *La Saint-Napoléon : quand le 14 juillet se fêtait le 15 août*, *op. cit.*, p. 233.

⁵⁵ BOUDON (Jacques-Olivier), « Grand homme ou demi-dieu ? La mise en place d'une religion napoléonienne », dans *Romantisme*, n°100, « Le Grand Homme », 1998, p. 140.

⁵⁶ AMALVI (Christian), *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, *op. cit.*, p. 257.

⁵⁷ TULARD (Jean), « Napoléon dans la littérature populaire (1870-1914) », dans *L'Histoire*, n°6, novembre 1978, p. 5.

⁵⁸ AMALVI (Christian), *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, *op. cit.*, p. 250.

⁵⁹ TULARD (Jean), « Napoléon dans la littérature populaire (1870-1914) », *op. cit.*, p. 12.

⁶⁰ GILDEA (Robert), *The past in French history*, New Haven, Yale University Press, 1994, p. 73.

⁶¹ AMALVI (Christian), *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, *op. cit.*, p. 250.

Napoléon, que nous connaissons encore aujourd'hui, se mettent en place. Cette dernière phase s'explique tout simplement par la victoire de la France et de ses alliés dans la guerre de 1914-1918. Alors que Napoléon servait de modèle pour les futurs combattants, la guerre finie, l'État travaille à la paix et n'a plus besoin d'un grand conquérant. Cela fait dire à Silvia Marzagalli que Napoléon est dépeint sous différents traits en fonction du contexte politique dans lequel se trouve la France⁶².

L'intérêt d'étudier Napoléon dans les manuels et la littérature scolaire sous la III^e République réside donc dans ces trois principales façons d'envisager le personnage. Nous le voyons, l'Empereur ne possède pas une légende qui évolue de manière linéaire. Cette dernière semble plutôt connaître un parcours en dents de scie, connaissant des pics très favorables et d'autres beaucoup plus critiques. L'objectif de notre étude est alors d'analyser les différentes façons dont l'État tient à représenter Napoléon en fonction de ses besoins. À ce titre, la III^e République semble parfaite, car elle correspond à l'intronisation de l'histoire comme matière obligatoire dans le primaire et elle s'étend sur une longue période, qui présente « l'avantage » d'avoir connu des moments prospères et d'autres plus compliqués. Nous tenons à signaler, dès à présent, que l'analyse ne traite que des discours portés par les ouvrages scolaires. Nous ne parlerons pas de la manière dont les enseignants font leurs leçons sur la période napoléonienne, ni des sentiments des élèves lorsqu'ils entendent parler de Napoléon. Nous nous en tiendrons donc à l'étude du contenu des livres scolaires.

Historiographie

Nous insistons sur le fait que notre étude est avant tout liée à l'histoire de l'éducation. Ce courant historiographique, qui est encore d'actualité, se développe considérablement durant les années 1980. À cette période, Christian Amalvi commence à publier ses nombreux travaux. Ce dernier est le plus prolifique des historiens qui s'est penché sur les questions éducatives depuis plus de trente ans. Il a publié de nombreux ouvrages sur la vulgarisation historique et l'école du XIX^e et XX^e siècle. Il s'intéresse également à l'analyse des héros de l'histoire de France et à leurs représentations pour la jeunesse. Christian Amalvi est donc un auteur de premier plan dans le cadre de notre étude. Cependant, notre travail ne consiste pas en une revisite des études brillantes réalisées par Amalvi. Nous nous situons plutôt dans une forme de continuité de ce dernier, sans qui notre propre projet n'aurait pas pu être réalisé. En profitant des lumières apportées par Amalvi sur la question scolaire, nous allons procéder à une analyse

⁶² MARZAGALLI (Silvia), *De Bonaparte à Napoléon*, Paris, Belin, p. 188.

innovante qui consiste à n'étudier qu'un seul personnage historique (Napoléon I^{er}) dans une période donnée, à savoir la III^e République. Ce trou historiographique est d'ailleurs signalé par plusieurs auteurs dans leurs ouvrages, ou bien même par des colloques, qui mentionnent qu'une telle recherche n'a encore jamais été menée.

Mais à ce cadre éducatif il faut ajouter un autre courant historiographique. Il s'agit du courant mémoriel et plus particulièrement de celui se rattachant à la légende napoléonienne. Ce dernier est très attractif pour les historiens, mais aussi le grand public, à cause notamment des nombreux anniversaires qui ont été célébrés un peu partout en Europe depuis 1969 et le bicentenaire de la naissance de Napoléon Bonaparte. La dernière manifestation à laquelle nous avons pu assister est celle du bicentenaire de la bataille de Waterloo, en juin 2015, et l'ultime étape de ces célébrations aura lieu en 2021, pour commémorer la mort à Sainte-Hélène de Napoléon I^{er}. Tous ces évènements médiatiques ont permis de faire revenir sur le devant de la scène l'épopée impériale. Il est alors indispensable, après Christian Amalvi, de parler de Jean Tulard qui est considéré par beaucoup comme le « pape des études napoléoniennes ». Les multiples ouvrages publiés par Tulard permettent de comprendre l'évolution de la légende napoléonienne, la vie des contemporains de Napoléon et surtout d'analyser les principaux motifs mis en avant par les détracteurs de l'Empereur. De plus, Tulard est l'auteur d'une magistrale biographie du petit caporal, *Napoléon ou le mythe du sauveur*, parue pour la première fois en 1977, qui reste à ce jour inégalée. Ses travaux et ceux écrits par la nouvelle génération d'historiens de l'Empire, menée par Thierry Lentz, nous aident d'une part à disposer d'outils scientifiques nous apportant des connaissances primordiales, mais aussi à nous permettre de comparer les sources et leurs messages aux faits réels. Notre étude permet donc d'apporter une nouvelle pierre à l'édifice des recherches sur le régime impérial, en abordant, avec l'étude des manuels et des livres scolaires, une nouvelle facette de la légende de Napoléon : celle destinée à la jeunesse. Celle-ci est à intégrer dans le cadre de la légende populaire de Napoléon, là où elle s'est développée en premier. En effet, les nombreux mémoires publiés suite à la mort de Napoléon ont touché un public relativement modeste, faisant partie des couches populaires de la population, d'où provenaient de nombreux soldats de la Grande Armée. Il faut ajouter à cela les romans populaires et les récits des vétérans qui, revenus chez eux, racontent leurs faits d'armes en enjolivant (volontairement ou non) l'Empire et son chef. Cela provoque alors une forme de nostalgie au sein d'une jeunesse bercée par les récits glorieux, qui parfois s'éloignent des faits véridiques et historiques. L'étude des ouvrages scolaires est aussi intéressante pour cela. Elle permet de donner une vision qui se veut officielle et historique, souhaitant sûrement contrecarrer les récits populaires et ainsi donner sa propre version de la légende napoléonienne.

Enfin, elle sert aussi de complément aux études qui se sont attardées sur la dimension populaire du personnage de Napoléon.

Les sources

Les documents sur lesquels va s'appuyer notre étude sont des manuels scolaires, des livres de lecture et des livres de prix. Mais ces trois éléments ne sont pas représentés dans des proportions identiques. En effet, les manuels scolaires représentent la grande majorité de nos sources. La raison en est simple, l'édition des manuels d'histoire est beaucoup plus importante que celle des livres de lecture ou de prix, qui ne concernent pas tous les élèves. À cette raison s'ajoute aussi le fait qu'il existe une véritable concurrence entre les maisons d'édition, qui souhaitent presque toutes posséder une collection dédiée à l'éducation de la jeunesse française. Cela ne veut pas dire que les livres de lecture et de prix soient totalement absents de notre corpus. Cependant, ils occupent une place plus réduite que celle occupée par les manuels d'histoire.

Ces manuels sont conservés sous la cote L 39 à la Bibliothèque nationale, à Paris. La liste de ceux que nous avons pu consulter est détaillée en annexe, à la rubrique « sources imprimées ». Cette liste n'est pas exhaustive. Bien entendu, il existe d'autres manuels d'histoire que ceux qui sont présentés ici. Mais l'élaboration de cette liste ne s'est pas faite au hasard. Les auteurs et le titre de leurs œuvres ont, pour la majeure partie d'entre eux, été trouvés grâce à l'ouvrage de Christian Amalvi, *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, qui donne les premières références aidant à la recherche dans les collections de la Bibliothèque nationale. L'analyse de ce travail nous a permis de connaître les principaux auteurs laïques et confessionnels de la III^e République. Ici aussi, nous tenons à faire quelques précisions. Le nombre de manuels scolaires destinés à l'école publique est plus important que celui destiné aux écoles privées. Cet écart dans les quantités est dû aux collections de la Bibliothèque nationale qui possèdent plus de manuels scolaires laïques que de manuels de l'école libre. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que le nombre d'écoles privées puisse être inférieur à celui des écoles publiques. Quoi qu'il en soit, la collecte de nos sources s'est toujours faite avec la volonté de trouver un maximum de documents, et cela pour les deux camps en présence. Il faut également ajouter qu'une dizaine de documents ayant été demandés n'ont pas pu nous être communiqués, à cause, notamment, de leur état trop fragile ou du fait qu'ils soient en cours de restauration. Ce petit manque a été comblé par les ouvrages disponibles sous format numérique, via la plateforme Gallica. Enfin, il pourra peut-être sembler curieux au lecteur pointilleux, de ne pas trouver mention de manuels

destinés à l'éducation des jeunes filles. Si la III^e République contribue, en effet, au développement de l'éducation féminine, cette dernière n'est pas encore considérée comme une norme. Par conséquent, le nombre d'ouvrages édités à l'usage des jeunes filles n'est pas très imposant. Le faible nombre d'entre eux que nous avons eu dans les mains ne permettait pas de réaliser une véritable confrontation avec les ouvrages destinés aux garçons. Ils ont donc été écartés dans le cadre de cette étude.

Pouvoir se représenter les objets dont nous parlons peut faciliter la compréhension. Pour cette raison, une petite description physique des manuels que nous allons analyser peut se montrer utile au lecteur, afin qu'il puisse se les représenter mentalement. Il est important de dire, d'entrée de jeu, que ces livres scolaires n'ont pas grand-chose à voir avec ceux qui sont entre les mains des élèves, des collégiens et des lycéens d'aujourd'hui. Les manuels des écoles primaires ont globalement la forme d'un livre de poche. Leur couverture est généralement rigide, ils sont très fins, très succincts et ne s'attardent pas sur les détails. Les faits sont exposés presque à l'état brut, sans chercher la précision ou l'analyse historique. L'auteur peut même parfois se laisser aller à interpeler directement l'élève au cours de son récit. Pour ce qui concerne les illustrations, les manuels du début de la période que nous traitons sont illustrés de gravures, qui, au fil du temps se transforment en représentations photographiques de tableaux. Les manuels pour les classes du secondaire sont relativement différents. Si leur forme reste semblable à celle d'un livre de poche, leur volume est comparable à celui d'un roman. L'écriture y est petite, la langue devient de plus en plus complexe et le contenu se transforme en un récit très dense et détaillé. Sur ce point, il est sans doute intéressant de remarquer que nous avons été surpris du niveau de ces manuels, qui ne ressemblent en rien à ceux édités de nos jours. Les faits relatés ne sont pas simplement anecdotiques, mais largement détaillés et fouillés. Rappelons tout de même que peu d'élèves, comparativement à aujourd'hui, peuvent accéder à ces niveaux d'études.

Les livres de lecture et de prix qui relatent, au moins en partie, la période napoléonienne, sont disponibles, à la Bibliothèque nationale, sous les côtes L 39 et Lb 44. Cette dernière correspond à la littérature historique, portant sur le règne de Napoléon⁶³. Un certain nombre de ces livres sont également accessible sur Gallica. Ils ne suivent pas de règles particulières quant à leur présentation, mais, généralement, les livres de lecture sont de petite dimension et ne sont pas très épais. Leur papier n'est pas de très bonne qualité, mais ils possèdent de nombreuses gravures qui illustrent le texte. Les livres de prix correspondent plus à ce que nous appelons des

⁶³ AMALVI (Christian), *L'histoire pour tous : la vulgarisation historique en France d'Augustin Thierry à Ernest Lavisse (1814-1914)*, op. cit., p. 74.

albums. Leur papier est de bonne qualité, les reliures sont soignées et les illustrations sont colorées. Notons qu'il existe également des différences entre les livres de prix et de lecture destinés aux écoles publiques et ceux destinés aux écoles privées.

À l'aide de ces sources et des connaissances offertes par les recherches récentes, nous pouvons nous demander quelle est la représentation faite de Napoléon I^{er} dans les manuels scolaires de la III^e République. Mais nous pouvons également nous interroger sur la véracité de la phrase de Marcel Pagnol et essayer de comprendre s'il existe bien une évolution de l'image de Napoléon dans le temps, qui serait liée à de quelconques événements politiques, faisant des manuels de simples « livrets de propagande ». Pour étudier tous ces aspects, nous étudierons tout d'abord le portrait militaire, politique et social de Napoléon offert par les auteurs de manuels ; puis, nous analyserons l'évolution de l'image de Napoléon sur l'ensemble de la période de la III^e République.

PREMIÈRE PARTIE

Chapitre premier

Raconter le chef de guerre

L'aspect militaire peut être considéré comme l'un des plus importants du règne de Napoléon. Etudions alors la manière de raconter le fait guerrier aux enfants et adolescents de la III^e République. Mais cherchons également à expliquer les raisons qui poussent à tant insister sur cet élément.

I. L'exemple de Napoléon pour servir à la formation du futur citoyen-soldat

1. Pourquoi s'intéresser à l'histoire militaire ?

Les sociétés européennes du XIX^e siècle et celles du début du XX^e siècle (jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale) sont composées d'hommes et de femmes qui sont imprégnés par la chose militaire. Plusieurs générations connaissent des périodes belliqueuses et toutes les familles ont un ou plusieurs de leurs membres tombés sur un champ de bataille, ou revenus blessés de la guerre. Les guerres entre nations sont fréquentes et les périodes de paix ne sont que des phases plus ou moins longues entre deux conflits. Même si nous ne sommes plus au XVIII^e siècle, où les années de paix sont quasiment remarquables, l'ère de la III^e République est la dernière durant laquelle les populations sont encore réellement habituées à l'état de guerre et à tous les sacrifices que cela implique. Le terme même de « guerre » n'est pas comme aujourd'hui une vague notion, qui ne concerne que des espaces géographiques plus ou moins lointains. C'est une réalité qui, si elle n'est pas vécue par une génération, lui a au moins été rapportée par celle qui la précède. Tous ces éléments favorisent l'apprentissage dès le plus jeune âge des rudiments d'histoire militaire et d'analyse des batailles. D'autant plus que la France de la III^e République espère bien avoir la possibilité de se venger de la défaite subie face à l'Allemagne, et que beaucoup de pays d'Europe se disputent des terres en Afrique, dans le cadre de la construction des empires coloniaux. Il importe donc de former la jeunesse française le plus tôt possible, afin qu'elle se sente l'héritière d'une longue tradition guerrière (que les manuels scolaires font remonter aux années de l'opposition entre Vercingétorix et César) et qu'elle dispose d'une culture militaire qui pourrait s'avérer utile en cas de conflit.

Mais comment est racontée cette histoire militaire française ? Tout simplement par un procédé, qui est aujourd'hui passé dans le jargon des historiens : « l'histoire-bataille ». Cette

dernière se développe au cours du XIX^e siècle¹. L'histoire-bataille est une étude de l'histoire qui se concentre principalement sur le récit des batailles et des guerres et en explique leurs résultats. Elle se confond longtemps avec l'histoire stratégique et tactique². Contrairement aux recherches qui se font actuellement en histoire militaire, en essayant de se rapprocher le plus possible de la vie du plus commun des soldats, les premiers historiens analysaient les batailles en ne se focalisant que sur le point de vue des chefs militaires. Cela permettait aussi de rester concentré exclusivement sur la vie des grands hommes et des grands personnages des temps passés³. D'ailleurs, François Simiand énumère trois « idoles », qui sont pour lui la base de l'histoire-bataille : l'idole politique, individuelle et chronologique⁴. Ces termes correspondent parfaitement avec le personnage de Napoléon et la façon dont est généralement traitée son histoire.

2. Le Premier Empire : dernière grande période guerrière française

Parallèlement à cet environnement militarisé, la jeunesse a besoin d'exemples clairs et concrets qui lui permettent de répondre à ses questions sur le passé guerrier de la France. Le personnage de Napoléon possède alors plusieurs atouts qui font de lui un exemple important dans l'éducation militaire des masses populaires. Tout d'abord, l'Empire est un régime politique qui connaît de nombreuses campagnes militaires tout au long des quinze années qui constituent son existence. Les noms de grandes batailles ne manquent pas sur l'ensemble de la période : citons pour l'exemple Austerlitz, Iéna, Eylau, Wagram... De plus, l'ère napoléonienne correspond aux dernières grandes victoires de l'armée française sur le continent européen, mais aussi au dernier apogée de la nation. N'oublions pas que cette volonté de gloire n'est pas une caractéristique insignifiante. Le début de la III^e République suit directement la fin du mouvement romantique qui a fait de Napoléon son sauveur et son héros, principalement à cause de ses exploits militaires. Les générations qui vont à l'école après le désastre de 1870 se trouvent dans la même situation que les générations qui ont vu de leurs yeux la chute de l'Empire en 1815. Ils ont longuement rêvé d'un futur glorieux sous les drapeaux et l'idée de vengeance envers le peuple allemand les hante. Napoléon, qui a déjà vaincu les Prussiens à plusieurs reprises, peut alors servir de modèle et d'exemple aux jeunes français. Raconter les récits des

¹ DELACROIX (Christian), DOSSE (François), GARCIA (Patrick) et OFFENSTADT (Nicolas) (sous la direction de), *Historiographies : concepts et débats*, 2 volumes, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2010, p. 162.

² *Ibid.*, p. 163.

³ *Ibid.*, p. 163.

⁴ *Ibid.*, p. 162.

batailles de Iéna ou d'Auerstaedt peut alors être compris comme un message subliminal qui pourrait être transcrit en « nous les avons déjà vaincus. Nous pourrions le refaire. »

Par ailleurs, nous pouvons signaler que le patrimoine architectural ayant un rapport avec la période impériale et ses faits militaires est relativement important, notamment à Paris. Cela se vérifie dès l'avènement de la Monarchie de Juillet (1830-1848). En 1840, les cendres de l'Empereur sont rapportées de Sainte-Hélène et déposées aux Invalides. L'arc de triomphe de l'Étoile, que Napoléon n'a jamais vu dans son état actuel, est inauguré en 1836. Enfin, des rues, des places, des avenues ou des ponts portent le nom de victoires napoléoniennes ou bien de personnages qui ont participé à l'épopée impériale. Nous pouvons penser que l'ensemble de ces éléments favorisent la curiosité des jeunes français, ce qui a le double avantage de célébrer l'Empereur et son action et probablement de rappeler aux Français que la France n'a pas toujours été dans la position du vaincu. Ces éléments accompagnés des récits faits en classe, à force de répétitions, entrent dans l'inconscient des enfants, qui sont dès lors convaincus de la puissance militaire française et de la nécessité de retrouver une certaine suprématie. La guerre n'est donc pas pointée du doigt par la majorité des manuels scolaires de la III^e République. Cependant, comme nous le verrons plus tard, les raisons pour lesquelles les campagnes militaires sont engagées doivent répondre (selon les manuels de l'école publique) à l'intérêt commun, c'est-à-dire celui de la République, et non pas à une volonté personnelle.

II. Deux écoles, deux visions

1. Le récit de l'épopée napoléonienne

Bernard Icard nous explique dans *Albert Malet et ses manuels* que, pour la période impériale, la place accordée aux faits militaires dans les manuels écrits par Malet est très imposante et importante. Ainsi, elle représente 90 % du récit qui couvre l'ensemble de l'Empire⁵. Ce taux très élevé peut paraître évident tant les relations entre Napoléon et le secteur militaire sont nombreuses. Tout d'abord, l'Empereur lui-même est un soldat. Ensuite, l'armée est mise en valeur durant tout son règne. Enfin, l'Empire est un régime qui doit disputer des combats chaque année pendant quinze ans. Tout cela contribue à la forte représentation des campagnes faites par Napoléon dans les manuels, mais aussi dans les livres destinés à la jeunesse qui retracent le parcours de Bonaparte, puis de l'Empereur. Mais comment sont racontées les campagnes militaires de l'époque napoléonienne ?

⁵ ICARD (Bernard), *Albert Malet et ses manuels*, Thèse de Doctorat de 3^{ème} Cycle, sous la direction de M. le Professeur Raoul GIRARDET, Institut d'études politiques, Paris, 1979, p. 243.

Tout d'abord, on trouve la trace du nom de Bonaparte avant la première campagne d'Italie. Sans trop faire dans le détail, les manuels font mention de sa présence en tant que commandant de l'artillerie lors de la prise de Toulon aux Anglais, en 1793. Plus tard, on retrouve Bonaparte lors de la répression de la révolte royaliste du 13 vendémiaire an IV. Entre cet événement et le début de la campagne d'Italie, la plupart des manuels proposent, pour approfondir la présentation du personnage, une courte biographie du jeune Bonaparte. Vient ensuite le départ pour l'armée d'Italie (1796) et l'explication détaillée des batailles livrées par le général Bonaparte. Montenotte, Lodi, Arcole et Rivoli sont largement racontées dans les manuels destinés aux classes du secondaire, alors que les plus petits n'ont qu'une phrase leur citant en gras ces noms glorieux. Les auteurs écrivent les événements de la campagne en empruntant un style romanesque qui pourrait parfaitement trouver sa place dans des romans de cape et d'épée. Le traité de Campoformio signé (1797), c'est à peine si le général de l'armée d'Italie se repose. Il part pour une nouvelle campagne, cette fois-ci en Égypte (1798-1799). Après la prise d'Alexandrie et la bataille des Pyramides, l'élève est emmené à Jaffa ou encore Saint-Jean-D'acre. La perte de la flotte française dans la baie d'Aboukir est aussi signalée. Revenu en France, Bonaparte participe au coup d'état des 18 et 19 brumaire an VIII avant de repartir pour une seconde expédition en Italie (1800). Cette fois, c'est l'épisode de Marengo qui est mis en lumière, avec une mention spéciale pour la mort du général Desaix.

À partir de cet instant, le nom de Bonaparte laisse place à celui de Napoléon, du fait de son accession au trône impérial. Après la rupture de la paix d'Amiens, signée avec l'Angleterre en 1802, la guerre reprend contre ces derniers qui fuient les affrontements directs et préfèrent financer les autres états pour leur permettre d'affronter l'armée française sur le continent. La campagne de 1805 et le génie militaire de Napoléon à la bataille d'Austerlitz sont longuement expliqués. La paix qui suit cette campagne est de courte durée. L'année suivante, en 1806, c'est la campagne de Prusse, immédiatement suivie de celle de Pologne, qui débute dès l'hiver et se poursuit en 1807. Iéna et Auerstaedt précèdent alors Eylau et Friedland⁶. Vient alors le moment unanimement appelé « la grande faute⁷ » par les auteurs de manuels, quels que soient leurs auteurs. C'est 1808 et le temps de la campagne d'Espagne. Nous reviendrons plus tard sur les différentes raisons qui unissent, l'espace d'un instant, les auteurs de l'école libre et ceux de l'école publique dans leur vision de la guerre menée par l'Empereur de l'autre côté des

⁶ Les auteurs transforment parfois le nom d'Auerstaedt en « Awerstaëdt ». Exemple : DUCOUDRAY (Gustave), *Leçons moyennes d'histoire de France à l'usage des écoles primaires. Deuxième degré. Cours intermédiaire*, Paris, Librairie Hachette, 1880, p. 323.

⁷ Ces mots sont utilisés, quasiment mot pour mot, par la majeure partie des auteurs de manuels. Et cela qu'ils soient des auteurs de l'école publique ou privée.

Pyrénées. Suite à cette erreur, l'Autriche déclare la guerre à la France, la pensant trop empêtrée dans la péninsule ibérique. Bien entendu, les auteurs s'arrêtent quelques temps sur les événements d'Essling et de Wagram. Puis, les années durant lesquelles se déroule la guerre en Espagne faisant l'objet d'un chapitre précédant la campagne de 1809, les manuels ne parlent plus de conflits armés avant l'expédition de Russie en 1812 et sa terrible conclusion dans la Bérézina, véritable victoire à la Pyrrhus, lors de la retraite de l'armée française. S'ensuivent les années qui annoncent la chute de Napoléon et, avec lui, de la France. 1813 est l'année de la campagne d'Allemagne. La bataille de Leipzig est naturellement présente dans les ouvrages scolaires. La campagne de France de 1814 est la suite de ce récit guerrier, qui se termine en 1815, avec la défaite de Waterloo. Beaucoup d'auteurs concluent leur histoire de l'Empire à peu près en ces termes : « Napoléon a fait beaucoup de bien et beaucoup de mal à la France. Il l'a rendue longtemps heureuse et prospère ; il l'a couverte de gloire. Mais, par ses fautes et sa trop grande ambition, il l'a finalement laissée plus petite qu'il ne l'avait trouvée⁸. » Par ailleurs, certains auteurs mettent en avant le fait que la chute de Napoléon a provoqué l'occupation du sol français par les armées étrangères en 1815. Lavisse l'explique ainsi : « Les traités de 1815 amoindrissent la France et lui donnent de mauvaises frontières⁹. » Ce à quoi Albert Malet ajoute : « Enfin elle [la France] devait payer une lourde indemnité de guerre - 700 millions - et une armée de 150 000 coalisés, entretenue à ses frais, devait, pendant cinq ans, occuper les places du nord et de l'est. Telle fut la désastreuse conclusion du néfaste retour de l'île d'Elbe [...] ¹⁰. »

Nous venons de retracer à grands traits les différentes étapes qui composent les récits des manuels, lorsqu'ils s'intéressent à l'époque impériale. Il n'existe pas de différences flagrantes entre les différents manuels pour ce qui est de l'histoire militaire de l'Empire. Seuls quelques détails comme les nombres de combattants engagés dans une bataille peuvent connaître des changements d'un auteur à un autre. Mais globalement, les faits militaires ne sont « réinventés » dans aucun ouvrage. Beaucoup d'entre eux proposent des cartes, qui présentent le territoire sur lequel vont se livrer les batailles d'une certaine campagne. Il faut également noter que les images qui servent d'illustration au récit sont de plus en plus nombreuses au fur et à mesure que l'on se rapproche des années 1940. Elles montrent, pour la plupart, des reproductions de tableaux célèbres qui représentent les hauts faits de Napoléon. Ainsi, on

⁸ GUILLEMAIN (Henri) et LE STER (Abbé François), *Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Librairie de l'école, 1937, p. 229.

⁹ LAVISSE (Ernest), *La première année d'histoire de France*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1884, p. 317.

¹⁰ MALET (Albert), *L'époque contemporaine. Classe de troisième A et B*, Paris, Librairie Hachette, 1913, p. 276.

retrouve régulièrement une image simplifiée du tableau de Gérard, montrant le général Rapp rapportant les drapeaux pris à l'ennemi à un Napoléon impassible, sur le champ de bataille d'Austerlitz. Ces illustrations sommaires doivent être rapprochées du travail effectué par Job, qui lui aussi cherche à reproduire certaines œuvres de grands artistes. Le dessin illustrant la campagne de France dans son *Napoléon* est très clairement une reproduction du tableau de Meissonier¹¹. Et nous pouvons penser que son illustration de Bonaparte en Égypte est une adaptation du tableau de Gérôme¹². Ces illustrations peuvent donc être considérées comme des « miniatures » de véritables œuvres d'art exposées dans les musées, et qui illustrent, en face du récit, les faits relatés par les auteurs.

Cependant, si les manuels suivent tous l'évolution chronologique des campagnes militaires, des différences apparaissent dans les remarques faites par les auteurs au cours du récit. Ces dernières sont le fruit d'interprétations plus ou moins objectives des différents auteurs et ont pour conséquence d'être plus ou moins favorables à Napoléon, en fonction de leurs convictions, mais aussi de leur maison d'édition. On découvre alors une opposition dans l'interprétation des guerres napoléoniennes entre les manuels de l'école publique et ceux de l'école privée.

2. Napoléon Bonaparte, ou la fin des guerres de la Révolution

Commençons par analyser la perception qu'à l'école publique des campagnes de Napoléon Bonaparte. Si l'on met de côté les célèbres manuels d'Ernest Lavisse et d'Albert Malet, force est de constater que la majorité des ouvrages scolaires destinés aux écoles publiques sont partagés lorsqu'il s'agit de parler des guerres de Napoléon et des raisons qui l'ont poussé à les faire. Un petit nombre d'entre eux va même jusqu'à réinterpréter les volontés réelles de l'Empereur.

a) Un cas unique de critique excessive

« Quoiqu'il ne fût encore qu'au début de sa carrière, il avait déjà trahi plus d'une cause et renié plus d'une amitié¹³. » C'est par ces mots que commence la présentation de Bonaparte dans l'*Histoire de France* de Henri-Léonce Anquez, publiée en 1884. Attardons-nous quelques instants sur cet ouvrage qui est unique dans son genre, tant il est porté à la caricature et, parfois,

¹¹ MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, Paris, Boivin et Cie éditeurs, 1921, p. 65.

¹² ROBICHON (François) et FOUCART (Bruno), *Job : Napoléon mis en images*, Boulogne-Billancourt, Bibliothèque Marmottan, 1980, p. XIV.

¹³ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation, 1884, p. 261.

à l'invention. Ainsi, l'auteur montre ostensiblement que le personnage ne lui plaît guère. Comme nous l'avons déjà dit, il observe chez le jeune Bonaparte ce qui est reproché, plus tard, à Napoléon : l'ambition. Anquez n'hésite pas à affirmer que Bonaparte pense déjà à un possible coup d'état, avant même son départ pour l'expédition d'Égypte¹⁴. Par la suite, une image détestable est véhiculée au fil des pages. D'abord, lors de la campagne d'Égypte, « il partait en fuyard pour la France¹⁵ ». Même si son départ d'Égypte est pour le moins précipité, utilisé le terme de « fuyard » est très clairement péjoratif pour Bonaparte. Mais là n'est pas le plus grand reproche que l'on puisse adresser à l'auteur. Ce dernier exprime clairement que c'est Bonaparte qui a saisi en premier les navires anglais en 1803, ce qui fait de lui le seul responsable de la reprise de la guerre¹⁶. Or, s'il est compliqué de trouver un seul et unique responsable à la rupture de la paix d'Amiens, tant les deux camps ont cherché à la rompre, un fait est certain : ce sont bien les Anglais qui ont fait saisir les navires marchands français et hollandais, sans déclarer la guerre à la France. Plus tard, lors de la campagne d'Espagne, Anquez fait de Napoléon un terroriste qui espère que des rébellions s'organisent dans le pays, afin qu'il puisse les réprimer dans le seul but d'asseoir dans la violence son pouvoir¹⁷. Dans la même veine, mais avec toutefois plus de nuances, nous pouvons trouver le manuel de Choublier paru en 1899. Mais la position d'Anquez est la plus radicale de toutes.

Anquez passe alors pour un « extrémiste ». Cette position idéologique est difficile à expliquer de manière précise, car, mise à part la progression professionnelle de Henri Louis Léonce Anquez, peu d'informations sont disponibles sur ses idées. Ainsi, né le 25 janvier 1821 dans une modeste famille parisienne, Anquez exerce à la fin de sa carrière les fonctions d'inspecteur de l'académie de Paris (en 1878) et de délégué à l'inspection générale (en 1882). Il est également officier de l'Instruction publique et chevalier de la Légion d'honneur. De confession catholique, c'est néanmoins au protestantisme qu'il s'intéresse et sur lequel il publie plusieurs ouvrages¹⁸. De ces quelques éléments, il est compliqué de tirer des conclusions. Nous remarquons simplement que Anquez est un homme de mérite, que la République a bien récompensé. Mais alors, pourquoi s'acharner à ce point sur Napoléon ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que la réponse se trouve dans la question. Anquez doit considérer que Bonaparte et Napoléon ne sont qu'un seul et unique homme (ce qu'il est de fait) et que, par conséquent, sous

¹⁴ *Ibid.*, p. 266.

¹⁵ *Ibid.*, p. 268.

¹⁶ *Ibid.*, p. 286.

¹⁷ *Ibid.*, p. 306.

¹⁸ HAVELANGE (Isabelle), HUGUET (Françoise) et LEBEDEFF (Bernadette), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique : 1802-1914*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1986, pp. 130-131.

les traits du général Bonaparte figure déjà le conquérant que sera Napoléon et auquel les auteurs républicains, proches de l'école « méthodique », font des reproches. Cette école de pensée, en plus de vouloir mettre en place une rigueur historique, veut permettre au régime républicain de s'installer profondément et solidement dans les esprits¹⁹. Leur conception de l'histoire est avant tout opportuniste : ils estiment « qu'elle doit servir un projet politique » et donc la République²⁰. Faute de sources fiables, nous permettant d'affirmer l'appartenance idéologique de Anquez à ce courant, nous ne pouvons faire que des suppositions. Mais ce que l'auteur laisse transparaître dans son ouvrage semble être en accord avec la pensée « méthodique ». Surtout pour ce qui est du caractère (ultra-)républicain.

b) *Bonaparte-Napoléon : deux visages pour un même homme*

Si cet exemple reste un cas exceptionnel, il montre bien les principales critiques qui sont faites par les auteurs de manuels républicains à la politique extérieure de l'Empire. En fait, en lisant attentivement ces ouvrages scolaires, nous trouvons une différence dans la façon de traiter Bonaparte et Napoléon. Ainsi, il n'est pas rare de trouver des commentaires positifs sur la première campagne d'Italie. Claude Augé dans son *Histoire de France* destinée au cours moyen, la qualifie de « campagne admirable²¹ ». Blanchet et Pinard dans leur manuel de cours supérieur déclarent même qu'en « Italie, Bonaparte avait fait la plus belle et la plus heureuse des campagnes²² ». Mais leur jugement va évoluer après le coup d'état de brumaire. Alors, les traditionnels reproches sur l'ambition de Napoléon apparaissent : « le premier consul, dont l'ambition ne pouvait jamais être satisfaite, voulait régler en maître les affaires de l'Europe comme celles de la France²³ ». Ceux-ci peuvent être suivis de critiques sur la légitimité des campagnes militaires de l'Empire. En 1928, les auteurs d'une *Histoire contemporaine* pour la classe de première, reprennent à leur compte les mots du maréchal Foch, disant que Napoléon est « favorable aux profits de la guerre, redoutable aux équilibres de la paix²⁴ ». Napoléon est un « génie dangereux », qui aime faire la guerre continuellement²⁵. Ressortent alors les

¹⁹ *Ibid.*, p. 156.

²⁰ *Ibid.*, p. 157.

²¹ AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Histoire de France de Louis XI à nos jours. Cours moyen*, Paris, Librairie Larousse, 1899, p. 93.

²² BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), *Histoire de France. Récits et entretiens. Cours supérieur*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, 1878, p. 402.

²³ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur*, Paris, Delalain frères, 1899, p. 513.

²⁴ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (A.), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première*, Paris, Librairie Armand Colin, 1928, p. 220.

²⁵ NAUDY (T.) et RASCOL (Louis), *Cours complet d'histoire de France à l'usage de l'enseignement primaire. Cours élémentaire*, Paris, Henry Paulin, 1907, p. 94.

sentiments républicains favorables aux acquis de la Révolution : « La Révolution avait lutté pour la délivrance des peuples, Napoléon ne songeait qu'à les annexer et à les opprimer, à s'en servir dans sa lutte contre l'Angleterre²⁶. » Ou encore : « Aux guerres révolutionnaires, entreprises pour défendre le sol national, succédèrent les guerres impériales qui n'avaient pour but que la conquête et qui rapidement bouleversèrent l'Europe²⁷. » Ces mêmes phrases se retrouvent dans des livres de lectures, comme celui constitué d'extraits de Jules Michelet, rassemblés par Seignobos : « Bonaparte ne voulait rien que guerre, conquête et rétablir l'empire du monde²⁸. » On note au passage l'utilisation du nom de Bonaparte plutôt que de Napoléon pour désigner l'Empereur. On trouve chez certains auteurs que les vertus qui accompagnaient les soldats lors des guerres de la Révolution, ont été corrompues par Napoléon²⁹. Mais la critique atteint son point paroxystique lorsqu'elle raconte la campagne d'Espagne. En fait, cette entreprise militaire signifie pour les auteurs républicains, que Napoléon rejette les idéaux de la Révolution en allant conquérir un peuple allié de la France pour installer sur son trône son frère Joseph. Les auteurs des manuels mettent alors en avant le grand courage du peuple espagnol, dont « l'indignation contre un souverain étranger perfide, [entraîne] dès le 2 mai, à Madrid, un soulèvement qui devient général [...]»³⁰. Le message à peine voilé dans cette phrase, veut prouver que le pouvoir d'un peuple est toujours plus fort que celui d'un « souverain ». Par conséquent, beaucoup d'auteurs font un rapprochement entre les campagnes militaires de Louis XIV et celles de Napoléon :

Ne s'arrêtant plus aux intérêts particuliers et naturels de la France, il commença à poursuivre ce rêve de domination universelle qui avant lui avait déjà perdu Charles-Quint et Louis XIV ; ne respectant pas chez les autres peuples des sentiments légitimes d'indépendance nationale, il les tourna peu à peu contre la France, et prépara contre nous cette coalition universelle, non plus des souverains comme en 1793, mais des nations, qui devait triompher en 1814³¹.

²⁶ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur*, Paris, Les éditions Rieder, 1932, p. 394.

²⁷ CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), *Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain*, Paris, Masson et Cie éditeurs, 1902, p. 19.

²⁸ SEIGNOBOS (Charles), *La période contemporaine depuis 1789. Troisième A, B*, Paris, Librairie Armand Colin, 1905, p. 398.

²⁹ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours moyen*, Paris, Les éditions Rieder, 1930, p. 177.

³⁰ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (A.), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première, op. cit.*, p. 263.

³¹ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, Paris, Librairie classique Fernand Nathan, 1887, p. 101.

Cela permet encore une fois d'insister sur un point : Napoléon était un « aussi grand général qu'il était mauvais citoyen³² ». Ce rapprochement permet de comparer l'Empereur au monarque qui est la figure de l'absolutisme royal, et donc, de l'éloigner encore un peu plus des valeurs de la République. On peut également ajouter le fait que les guerres napoléoniennes ont causé de nombreuses morts, décimant la population française : « depuis vingt-cinq ans sa jeunesse [celle de la France] avait été moissonnée sans relâche sur tous les champs de bataille de l'Europe³³ ». Le même esprit se traduit dans la *Petite histoire de Napoléon I^{er}* de Lefèvre, quand il fait dire à l'Empereur « vous n'avez pas appris à mépriser la vie d'autrui et la vôtre quand il le faut... *Que me font à moi deux cent mille hommes*³⁴? » Mais en plus des guerres auxquelles Napoléon a personnellement participé, pour certains, il est également responsable de guerres qui ont eu lieu cinquante ans après sa mort : « Rosbach [sic] a préparé Iéna ; Iéna a préparé Sedan... La guerre appelle la guerre³⁵. » Finalement, nous pouvons conclure cette manière de voir les actions de Napoléon, par cette phrase de Thiers, qui semble être le résumé parfait de ce que nous venons de décrire : « Auteur de nos revers, mais compagnon de nos exploits, nous devons le juger sévèrement, mais en lui conservant les sentiments qu'une armée doit au général qui l'a conduite longtemps à la victoire³⁶. »

c) *Des auteurs moins critiques*

Parallèlement à la vision précédemment détaillée, il existe quelques auteurs de manuels pour l'école publique qui se montrent plus cléments dans leurs jugements. Si Ernest Lavisse veut rester le plus neutre possible, en ne faisant que peu de commentaires et en concluant de la même façon que Thiers, d'autres semblent vouloir défendre les actions de Napoléon. Quitte à devoir user d'euphémismes voire, parfois, d'un peu de mauvaise foi. Pour Albert Malet dans son manuel *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815)*, la campagne d'Italie n'est rien moins que « la plus étonnante série d'exploits que l'histoire militaire connaisse³⁷ ». Ce même Malet veut faire ressortir une image de Napoléon comme étant le symbole du chef charismatique³⁸, en citant les mots d'Albert Sorel pour justifier les guerres de l'Empire : « À

³² AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), *Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Léon Chaillay éditeur, 1895, p. 165.

³³ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 124.

³⁴ LEFÈVRE (André), *Petite histoire de Napoléon I^{er}*, Paris, Librairie du suffrage universel, 1875, pp. 24-25.

³⁵ GAUTHIER et DESCHAMPS, *Cours moyen d'histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1920, p. 111.

³⁶ SALOMON (Henry), *Lectures historiques. Pour les classes de première A, B, C, D et les écoles normales. Histoire moderne (1715-1815)*, Paris, Félix Alcan éditeur, 1906, p. 396.

³⁷ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première*, Paris, Librairie Hachette, 1914, p. 514.

³⁸ ICARD (Bernard), *Albert Malet et ses manuels*, op. cit., p. 286.

prendre l'ensemble des guerres du Premier Empire, ce n'est pas à Napoléon, c'est à l'Europe d'abord qu'en incombent l'initiative et la responsabilité³⁹. » Ainsi, Malet contredit Anquez et rend un peu justice à Napoléon en expliquant bien, qu'au début de l'Empire, « la rupture [de la paix d'Amiens] fut voulue par les Anglais, et ce furent les Anglais qui prirent l'initiative des hostilités⁴⁰. » D'autres, comme Besseige et Lyonnet, rappellent un événement qui n'est que rarement signalé dans les autres livres scolaires, à savoir, le fait qu'en « quelques jours, il [Napoléon] se rendit maître de la Prusse » lors de la campagne de 1806⁴¹. Enfin, nous devons mentionner le manuel de Brouard pour les classes du cours supérieur qui, en étant très favorable à l'image de l'Empereur, se montre en décalage avec la réalité des faits. Il dit sur la campagne de Russie que l'on « se console de si grands revers en pensant que notre armée ne fut vaincue que par les éléments, et aussi en trouvant ces tristes pages de notre histoire semées de traits d'héroïsme et de dévouement⁴². » L'auteur oublie quelques éléments qui ont provoqué la retraite de Russie, comme, par exemple, la persévérance de l'armée russe. Mais ce genre de discours a le mérite de contrer les auteurs comme Anquez. Il faut d'ailleurs signaler que le nombre de manuels qui prennent dans toutes les situations la défense de l'Empereur sont à peine plus nombreux que ceux qui sont dans l'opposition permanente. Et c'est finalement dans les dessins de Job que l'on trouve le plus de « fascination républicaine » pour Napoléon. Cette volonté de vouloir présenter Napoléon comme un exemple à suivre pour la jeunesse, peut-être rapprochée de la vision d'un Barrès, dont l'illustrateur partageait les idées nationalistes⁴³.

Pour résumer notre développement, nous pourrions dire que la grande majorité des auteurs républicains voient en Napoléon deux chefs militaires : le général Bonaparte, héros de la campagne d'Italie, puis Napoléon, celui qui a fait la guerre pour son propre profit et a perdu la France. Cette vision, que les auteurs veulent véhiculer, confirme bien la théorie évoquée par John Keegan dans *L'art du commandement*. L'introduction de celui-ci, affirme que l'exemple de la carrière de Napoléon a effrayé l'ensemble des pays européens. Pour éviter qu'une pareille situation se répète, ils ont alors tenté de faire croire aux militaires, par le biais des enseignements donnés dans les écoles militaires, que contrairement à ce que déclare Clausewitz, l'armée est simplement un moyen d'action politique, mais certainement pas « le prolongement de la politique par d'autres moyens ». Cette différence dans le discours veut dire que le militaire n'est

³⁹ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815)*. Classe de première, op. cit., p. 602.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 603.

⁴¹ BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (A.), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges*, Paris et Strasbourg, Librairie Istra, 1933, p. 100.

⁴² BROUARD (Eugène), *Leçons d'histoire de France et d'histoire générale à l'usage des écoles primaires. Cours supérieur*, Paris, Librairie Hachette, 1884, p. 337.

⁴³ ROBICHON (François), *Job ou L'histoire illustrée*, Paris, Herscher, 1984, p. 51.

qu'un instrument de la politique, mais qu'il ne doit pas, « car elle ne [les] concernait pas⁴⁴», tenter d'entrer en politique pour en devenir un acteur majeur. Keegan définit donc parfaitement le message subliminal que les auteurs de manuels de l'école publique, à leur niveau, veulent délivrer aux jeunes élèves de la III^e République : la guerre est utile lorsqu'elle sert les intérêts de l'état et non la volonté personnelle d'un dirigeant.

3. Les campagnes napoléoniennes vues par l'école libre

Après avoir vu les différentes perceptions qui existent au sein de la communauté des auteurs de l'école publique, attardons-nous quelques instants sur la vision des campagnes napoléoniennes du point de vue de l'école privée. Tout d'abord, force est de constater que les différences qui portent sur la légitimité ou non des guerres de l'Empire n'existent pas dans les manuels de l'école privée. Comparés à leurs homologues de l'école publique, ils ont tous la même vision des éléments qui constituent les campagnes militaires. Contrairement aux auteurs de l'école de la République, l'image de Napoléon en tant que chef militaire est globalement positive. Ce qui peut paraître surprenant à première vue (étant donné que l'école libre est attachée à la société et aux valeurs de l'Ancien Régime et donc aussi à sa royauté) mais qui dans les faits s'explique par la politique intérieure de Napoléon. Nous reviendrons plus tard sur cet aspect.

Les manuels de l'école privée suivent exactement le même plan que celui de l'école publique, que nous avons traité dans le détail précédemment. Mais ici encore, les idées et les opinions défendues par les auteurs sont perceptibles par des petites remarques ou répliques, qui montrent bien qu'ils ne sont pas parfaitement neutres devant l'histoire impériale. Ainsi, l'abbé Gagnol, en parlant des traités de Lunéville et d'Amiens, déclare que « Bonaparte méritait bien de la France en relevant toutes les ruines ; au-dehors, il lui rendit la victoire et lui fit conclure deux traités glorieux⁴⁵. » Quant à l'abbé Le Ster, dans son manuel sur l'Histoire de France destiné au cours du brevet élémentaire, il résume ainsi sa pensée : « L'*initiative de la rupture* est presque toujours venue des grandes puissances jalouses, qui ne pouvaient pardonner à la France d'avoir atteint ses limites naturelles dès la Révolution, et qui n'ont, au fond, poursuivi qu'un but : la refouler dans ses limites de 1789⁴⁶. » Dans le même ordre d'idée, Baudrillart raconte que l'Angleterre rompt seule la paix d'Amiens, en mettant en avant le fait que Napoléon

⁴⁴ KEEGAN (John), *L'art du commandement*, Paris, Perrin, coll. « Tempus », 2013, p. 17.

⁴⁵ GAGNOL (Abbé P.), *Histoire de France. Premier cours*, Paris, Librairie Ch. Poussielgue, 1902, p. 161.

⁴⁶ GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (A.) et LE STER (Abbé), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire*, Paris, Librairie l'école, 1935, p. 283.

souhaite simplement que ses dirigeants respectent les engagements qu'ils avaient pris en signant le traité⁴⁷. À ce sujet, rappelons simplement que si c'est bien l'Angleterre qui a pris l'initiative d'enclencher les hostilités, en capturant sans déclaration de guerre les navires français et hollandais, la reprise des combats peut aussi être comprise comme étant le fruit des multiples expansions territoriales que faisaient Napoléon, alors même que l'Europe était en paix. Par conséquent, l'Empereur n'est pas aussi innocent que veut bien le laisser paraître Baudrillart dans son manuel. Mais les livres de lecture destinés aux élèves de l'école libre transmettent eux aussi le même genre de messages. Firmin de Croze écrit dans son *Petit Caporal* que l'Angleterre « était l'instigatrice de toutes les guerres⁴⁸ » et que Napoléon est « l'homme dont la guerre fit la fortune [qui] fut constamment poussé à faire la guerre⁴⁹. »

Cependant, s'il y a bien un point sur lequel aussi bien les auteurs de l'école publique que ceux de l'école privée s'entendent, c'est lorsqu'il s'agit de traiter la campagne d'Espagne. À ce sujet, aucun auteur ne réussit à trouver des arguments pouvant servir à défendre Napoléon. Ainsi, ce qui était « la grande faute » de l'Empereur dans les manuels de l'école publique, s'écrit « une guerre injuste contre l'Espagne⁵⁰ » chez les auteurs de l'école libre. Le fait que la question espagnole crée pour l'un et l'autre des partis en présence une sorte de terrain d'entente, cache en fait des raisons qui sont propres à chacune des deux écoles. Nous analyserons ces raisons plus loin. Mais l'élément principal qu'il est important de retenir dans ce que nous venons d'analyser est le fait qu'il existe différentes façons de considérer les campagnes napoléoniennes à travers les manuels scolaires de la III^e République. Si les auteurs de l'école publique se divisent en trois catégories de plus ou moins grande importance et influence, les auteurs de l'école privée semblent être unis autour de l'idée d'un Napoléon grand chef militaire, qui a redonné à la France son statut en Europe. Mais l'ensemble des auteurs se rassemblent lorsqu'il est question de la campagne d'Espagne qui débute en 1808. Aucune voix ne se fait entendre pour défendre cette expédition militaire dans la péninsule ibérique. Il existe un autre sujet qui réunit la majorité des auteurs de manuels : la critique des différents états qui ont été les ennemis de Napoléon.

⁴⁷ BAUDRILLART (Cardinal Alfred), *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris et Barcelone, Bloud et Gay éditeurs, 1917, p. 114.

⁴⁸ CROZE (Firmin de), *Le Petit Caporal*, Limoges, Marc Barbou éditeur, 1898, p. 29.

⁴⁹ —, *Napoléon : l'épopée militaire*, Limoges, Marc Barbou éditeur, 1898, p. 194.

⁵⁰ F. (F.), *Histoire de France. Cours élémentaire*, Tours et Paris, Alfred Mame et fils, Ch. Poussielgue, 1901, p. 170.

III. Les pays ennemis de Napoléon, analysés par la III^e République

1. Le contexte géopolitique de la III^e République

En dehors des critiques qui sont faites au personnage de Napoléon, les campagnes militaires de la période impériale sont aussi un moyen de critiquer les pays étrangers. Mais quel est l'intérêt de faire des commentaires sur les différents pays européens ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de comprendre la situation géopolitique dans laquelle se trouve le continent entre 1870 et 1940.

Directement après la défaite de Sedan et la chute du Second Empire, des tensions liées aux intérêts des différentes nations réapparaissent et ont des conséquences dans plusieurs endroits du monde. En Europe, tout d'abord, la défaite française ne procure pas le retour au calme qui était attendu. La France, blessée dans son orgueil, espère pouvoir obtenir rapidement une revanche contre l'Allemagne, mais se trouve, dans un premier temps, isolée des principales puissances du continent. Essayant de se reconstruire dans tous les secteurs, l'Allemagne surveille attentivement les mouvements ayant lieu de l'autre côté du Rhin. En 1875, en voyant la rapidité avec laquelle la France arrivait à se relever, Bismarck met tout en œuvre pour que la remilitarisation du pays rencontre quelques contretemps. Le sentiment de revanche est encore fort dans les esprits français et le chancelier ne veut pas que son pays, qui est encore en cours de construction, connaisse une seconde opposition contre la France⁵¹. Il fait tout ce qui est en son pouvoir pour éviter que les vaincus puissent trouver de l'aide et des alliés, ce qui risquerait de menacer sa politique intérieure. Cette politique agace l'opinion française, ce qui conduit à une situation de crise entre les deux pays en 1875⁵². Afin de tenter d'apaiser les tensions tout en conservant ses volontés politiques, Bismarck se montre très favorable aux volontés coloniales françaises. En fait, il espère concentrer les objectifs militaires français sur des territoires étrangers à l'Allemagne et, ainsi, leur faire oublier la perte de l'Alsace et de la Moselle⁵³. La conséquence de cette situation, qui ne s'apaise pas après le départ de Bismarck, est la Première Guerre mondiale.

Parallèlement à ce contexte tendu entre la France et l'Allemagne, la rivalité franco-anglaise, qui était déjà le cœur des troubles de l'Europe pendant la période napoléonienne, se poursuit. Mais contrairement à la situation franco-allemande, les tensions entre Français et Anglais sont davantage liées à une volonté colonialiste, qui se situe principalement, mais non exclusivement, en Afrique. Le continent africain est l'objet de nombreuses convoitises entre la

⁵¹ MILZA (Pierre), *Les relations internationales de 1871 à 1914*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 23.

⁵² *Ibid.* p. 23.

⁵³ *Ibid.*, p. 40.

fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, époque à laquelle les différentes puissances européennes veulent se constituer un empire colonial. Les volontés françaises de s'y installer proviennent de l'envie de montrer au monde, que, malgré la défaite de 1870, le pays reste une grande nation⁵⁴. Entre 1881 et 1902, les velléités des pays européens en Afrique provoquent des moments de flottement durant lesquels il existe des risques de recours au conflit armé entre Européens, comme l'année 1898, où la guerre manque d'être déclarée entre la France et l'Angleterre⁵⁵. L'exemple des tensions à propos de l'Égypte entre la France et l'Angleterre avant 1882, en est la parfaite illustration⁵⁶. Tout comme l'intervention française au Laos, en 1893, qui provoque un nouveau refroidissement dans les relations avec l'Angleterre⁵⁷. Mais après 1904, le traité de l'Entente cordiale met fin aux rivalités entre les deux pays. Trois ans plus tard, en 1907, naît la Triple Entente réunissant la France, l'Angleterre et la Russie, avec laquelle la France avait déjà tissé des liens auparavant. La Triple Entente est, en réalité, une réponse à la Triple Alliance composée de l'Allemagne, de l'Autriche-Hongrie et de l'Italie. Ces liens entre différentes nations annoncent les volontés belliqueuses qui parcourent l'Europe en ce début de XX^e siècle.

Mais, à la fin de la guerre, les divergences entre la France et l'Angleterre reprennent. Alors qu'ils sont censés être unis pour parer les volontés allemandes, les désaccords les séparent à nouveau⁵⁸. Après la guerre gréco-turque, durant laquelle la France a pris position en faveur de la Turquie alors que les Anglais soutiennent la Grèce, l'Angleterre veut créer un grand empire méditerranéen, ce qui ne coïncide pas avec les prétentions françaises⁵⁹. Cette situation débouche sur une sorte de retournement d'alliance, étant donné qu'en 1919, pour les Anglais mais aussi les Américains, le risque majeur ne provient plus de l'Allemagne, mais d'une possible domination économique et militaire de l'Europe par la France⁶⁰.

Dans ce contexte politique, les sentiments nationalistes sont exacerbés. Cela se retranscrit également dans les écrits des manuels et des auteurs de livres destinés à la jeunesse. Les campagnes napoléoniennes ayant opposé l'ensemble des nations de l'Europe permettent aux auteurs de parler des différents pays, qui ont des relations difficiles avec la France. Ils en profitent alors pour laisser des commentaires, qui sont autant de stéréotypes. Après avoir vu

⁵⁴ WESSELING (Henri), *Les empires coloniaux européens (1815-1919)*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2009, p. 286.

⁵⁵ BERSTEIN (Serge) et MILZA (Pierre), *Histoire de l'Europe : du XIX^e siècle au début du XXI^e siècle*, Paris, Hatier, 2006, p. 34.

⁵⁶ MILZA (Pierre), *Les relations internationales de 1871 à 1914*, *op. cit.*, p. 67.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 72.

⁵⁸ MILZA (Pierre), *Les relations internationales de 1918 à 1939*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 39.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 40.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 47.

comment était traité Napoléon par les livres scolaires de la III^e République, il n'est peut-être pas inutile de s'attarder sur la critique des nations ayant été des adversaires de l'Empereur. D'autant plus que ces critiques utilisent un sujet historique pour apprendre aux élèves les idéaux nationalistes et leur permettre d'identifier les ennemis de la France.

2. Les ennemis de Napoléon vus par le prisme de la III^e République

Nous avons vu auparavant les différents états que Napoléon a dû affronter durant toute la durée de son règne. Analysons à présent la manière dont ils sont décrits et perçus dans les livres scolaires de la III^e République.

a) L'Angleterre

Commençons par le plus fidèle des ennemis de Napoléon, qui se trouve être aussi une rivale de la France de la III^e République. Depuis le règne de Louis XIV, les relations entre la France et l'Angleterre n'ont jamais été cordiales dans la durée. Alors, les différents auteurs des deux écoles ne se gênent pas trop pour définir en des termes peu favorables l'attitude de l'Angleterre à l'égard de la France et de son empereur. Sur l'ensemble de la période allant de 1870 à 1940, nous constatons que 42,4 % de l'ensemble de notre corpus possède des critiques et des remarques visant directement l'Angleterre. Mais nous devons attirer l'attention sur le fait que cette vision des auteurs est beaucoup plus marquée entre 1870 et 1904 (54,8 % des 42 ouvrages véhiculent des saillies envers l'Angleterre), soit la période durant laquelle les deux pays connaissent des relations compliquées. La phase de rapprochement entre les deux nations, allant de l'Entente cordiale à la fin de la Première Guerre mondiale voit un net recul des piques adressées à l'outre-manche : elles se retrouvent dans seulement 9 ouvrages sur 42 (soit 21,4 %). Enfin, la dernière phase, où les relations se refroidissent ne connaît pas une forte recrudescence des attaques des auteurs, puisque seuls 10 livres publiés entre 1918 et 1940 en contiennent (23,8 %). Mais étudions de plus près la teneur de leurs propos.

Dans le manuel de Ammann pour les cours du secondaire spécial, paru en 1887, nous pouvons lire au sujet du comportement des Anglais au moment de la rupture de la paix d'Amiens : « le cabinet britannique, par une perfidie dont il était coutumier, mit l'embargo, sans déclaration de guerre, sur douze cents navires français et hollandais et retint les équipages prisonniers de guerre⁶¹ ». Le choix des termes est important. « Une perfidie dont il était coutumier » insiste sur le caractère peu glorieux d'arriver à ses fins, qu'utilisent les Anglais.

⁶¹ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 93.

Beaucoup d'auteurs utilisent ce terme précis pour les définir et les présenter. Certains vont même plus loin en disant que cette saisie de navires sans déclaration de guerre représente le « mépris du droit des gens⁶² » et donc une atteinte aux libertés les plus élémentaires. Plus tard, l'Angleterre est aussi « à la tête de sourdes conspirations⁶³ » et elle excite l'Europe, afin qu'elle se soulève et se batte contre Napoléon. D'ailleurs, même ses représentants sont infames : « Pitt, irréconciliable ennemi de la Révolution et de la France, voulait la guerre, la guerre, la guerre⁶⁴! » Firmin de Croze dans *Le Petit Caporal*, résume à sa façon les causes des guerres napoléoniennes : « C'était elle [l'Angleterre] qui était l'instigatrice de toutes les guerres : elle formait les coalitions et les payait [...]. Son but n'était pas tant de combattre la République que d'humilier et ruiner la France⁶⁵. » Un objectif qui n'est pas nouveau, comme le rappelle Driault : « l'Angleterre, fidèle à la tradition de Guillaume d'Orange et du premier Pitt, ne voulait pas reconnaître la grandeur nouvelle de la France, en qui elle voyait toujours une ennemie redoutable⁶⁶ ». Cette notion de « jalousie » se retrouve régulièrement chez de nombreux auteurs. Ces derniers semblent vouloir exprimer par un terme simple, un principe britannique qui est sans doute compliqué à comprendre pour les élèves, à savoir : l'équilibre européen. Ce contexte explique les actions entreprises par les Anglais, qui souhaitent une paix durable sur le continent afin de pouvoir exercer leur domination sur les mers et le commerce mondial⁶⁷. Mais l'utilisation du terme « jalousie », tout en simplifiant le procédé utilisé par les Britanniques, ajoute un caractère dépréciatif à cette notion. L'honneur de leur procédé politique n'est d'ailleurs pas sauvé par leur attitude que nous pourrions définir de lâche, puisqu'ils forment les coalitions et les payent plutôt que de se battre dans des affrontements directs. La volonté des auteurs dans ces descriptions est sans doute de donner l'image d'un peuple anglais fourbe et manipulateur, avec toujours en arrière-plan cette volonté de mépriser un pays, qui sera peut-être un jour l'adversaire de la France, étant donné le contexte géopolitique tendu entre les deux pays, durant la quasi-totalité de notre période.

Mais cette critique de l'attitude finalement peu militaire des Anglais est encore agrémentée par un autre fait. Nombreux sont les auteurs qui concluent leur histoire de l'Empire en rappelant les événements advenus après Waterloo : « Le gouvernement britannique, contre

⁶² CRAMPON (Abbé Augustin), *Histoire de France à l'usage de la jeunesse*, Paris, René Haton éditeur, 1880, p. 250.

⁶³ GAUTHIER et DESCHAMPS, *Cours supérieur d'histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1909, p. 224.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 225.

⁶⁵ CROZE (Firmin de), *Le Petit Caporal*, *op. cit.*, p. 29.

⁶⁶ DRIAULT (É.) et RANDOUX (M.), *Histoire de France depuis 1774 jusqu'en 1851 à l'usage des écoles primaires supérieures*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922, p. 151.

⁶⁷ LENTZ (Thierry), *Nouvelle histoire du Premier Empire*, t. 1, *Napoléon et la conquête de l'Europe*, Paris, Fayard, 2002, p. 103.

toute bonne foi, le retint prisonnier et l'envoya dans l'îlot perdu de Sainte-Hélène [...]. Tracassé par un geôlier indigne, il supporta tout avec un calme et une résignation admirable⁶⁸ ». D'autres en rajoutent encore sur la malhonnêteté anglaise en insistant sur le fait que Napoléon s'est « livré » lui-même à eux, de son plein gré : « Le gouvernement anglais donna une prison à celui qui réclamait l'hospitalité [...]»⁶⁹. L'étude de ces quelques passages nous a bien fait comprendre que le comportement des Anglais est considéré comme méprisable. Cette façon de les présenter eux et leur attitude envers Napoléon, tout en grandissant la France qui ne s'adonne pas à ce genre de comportements, donnerait presque une raison (s'il en fallait une) aux jeunes français de vouloir prendre les armes contre un pays qui continue de porter atteinte aux prétentions françaises.

b) *L'Allemagne*

L'histoire de la politique extérieure de la III^e République pourrait être résumée, en la simplifiant, en un duel de près de soixante-dix ans entre la France et l'Allemagne. Nous savons que l'esprit de revanche est présent en France dès la fin de la guerre, envers une Allemagne qui s'est emparée de ce qui est fréquemment appelée « les provinces perdues », à savoir l'Alsace et une partie de la Lorraine. Mais après 1918, c'est l'Allemagne qui se sent humiliée et qui veut obtenir sa revanche. Ces mentalités expliquent les deux grandes confrontations entre les deux pays, que constituent les deux conflits mondiaux, qui ont lieu entre 1870 et 1940. Cette volonté de revanche et cette haine de l'Allemagne se retrouvent facilement dans beaucoup d'écrits scolaires. Bien sûr, le pays de Goethe n'est que rarement appelé « Allemagne ». Cette nation n'existant pas encore à l'époque de Napoléon, c'est donc la Prusse, le pays qui est à l'origine de son unification, qui est la cible des auteurs. Des critiques envers cette dernière sont présentes dans 45 des ouvrages qui constituent notre corpus (soit 45,5 % de l'ensemble de nos documents). Sans surprise, c'est entre 1870 et 1918 que la majorité des attaques faites à l'Allemagne sont répertoriées. Ainsi, nous comptons 37 ouvrages (soit 82,2 %) critiques envers l'outre-rhin durant cette période, contre seulement 8 ouvrages (17,8 %) du même genre entre 1918 et 1940, période durant laquelle la France a récupéré ses « provinces perdues ». Comme nous l'avons fait pour l'Angleterre, analysons maintenant les reproches des auteurs faits à l'Allemagne.

⁶⁸ GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (A.) et LE STER (Abbé), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire, op. cit.*, p. 321.

⁶⁹ MAGIN (A.), *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours moyen*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1878, p. 286.

Commençons par une remarque qui est souvent répétée chez les différents auteurs que nous étudions. Ce commentaire met en avant le peu de virilité de Frédéric-Guillaume III, qui se plie aux volontés de sa femme. Nous pensons bien que ce genre de déclaration ne met pas en avant les qualités du roi. Ainsi, dans un manuel d'Albert Malet, le monarque est décrit comme « un prince honnête, simple, pacifique, surtout hésitant et timoré⁷⁰ ». Citant également des mots de Talleyrand, le manuel explique qu'il ne savait « ni ce qu'il devait croire, ni ce qu'il devait penser⁷¹ ». En poussant encore un peu plus la caricature, nous pourrions presque présenter le roi de Prusse comme étant le Louis XVI allemand. D'autant que « la reine Louise, belle, énergique, d'imagination vive, animée d'un ardent patriotisme germanique, rêvant pour la Prusse le rôle de rénovatrice et de guide de l'Allemagne, était violemment anti-française⁷² » et encourageait à la guerre contre la France. Louise-Amélie, la reine de Prusse, est d'ailleurs présentée comme une harpie, qui fait preuve d'une « jactance inouïe⁷³ ». Mais en plus de sa soumission à sa femme, Frédéric-Guillaume est également le pantin de ses courtisans. Il est emporté par l'ardeur de ses jeunes officiers, ce qui le pousse à déclarer la guerre à Napoléon en 1806⁷⁴. D'autres mettent en avant un autre élément, faisant finalement de la Prusse une puissance secondaire de l'Europe, qui suit les directives données par Londres : « encouragée par la perfide Angleterre, [la Prusse] osa se joindre à la Russie contre Napoléon⁷⁵ ».

En dehors de l'incapacité de son souverain, l'arrogance prussienne est aussi un facteur mis en avant par les auteurs, qui tiennent à faire de l'Allemand un pays détestable : « elle [la Prusse] pensa que le souvenir de Frédéric II l'appelait à relever l'honneur germanique humilié, à sauver l'Allemagne et avec l'Allemagne l'Europe tout entière. Tout à coup l'orgueil prussien fit explosion ; l'armée qui se croyait encore au temps de Rosbach [sic], demanda la guerre à grands cris [...]»⁷⁶ ». Le pays pense encore que son armée est la « première de l'Europe⁷⁷ ». D'ailleurs, Lacroix dans son *Histoire de Napoléon* définit l'ultimatum lancé par la Prusse à l'Empereur comme étant tout aussi « arrogant » que le manifeste de Brunswick⁷⁸. Pour lui, la

⁷⁰ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 627.

⁷¹ *Ibid.*, p. 627.

⁷² *Ibid.*, p. 628.

⁷³ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 103.

⁷⁴ BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième*, Paris, Félix Alcan éditeur, 1886, p. 322.

⁷⁵ DALLIÈS (J.) et GUY (Camille), *Cours élémentaire et moyen d'histoire de France*, Paris, Gedalge, 1892, p. 267.

⁷⁶ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, p. 520.

⁷⁷ BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième, op. cit.*, p. 322.

⁷⁸ LACROIX (Désiré), *Histoire de Napoléon*, Paris, Librairie Garnier frères, 1928, p. 250.

Prusse n'a pas pris part à la campagne de 1805 avec l'Autriche et la Russie afin de triompher seule de la France et ainsi montrer sa supériorité sur sa rivale autrichienne. On aura bien compris la volonté de montrer que le peuple allemand n'a pas attendu les années Bismarck pour être hautain et vouloir dominer l'ensemble de l'Europe. Mais, heureusement, la prétention prussienne est « rudement châtiée⁷⁹ ». « Napoléon eut tôt fait d'abattre leur vanité : en quelques jours, il se rendit maître de la Prusse⁸⁰. » Certains, montrant encore plus de joie en annonçant une déroute allemande, déclarent que Iéna « ne fut pas une défaite, mais un désastre⁸¹ ». Finalement, « une seule journée avait suffi pour renverser la monarchie prussienne aux pieds de Napoléon⁸². » Autrement dit, la France ne doit pas avoir excessivement honte de Sedan puisque les Allemands, eux-aussi, ont déjà connu la débâcle. Cette idée est clairement exprimée par Victor Duruy : « Il est donc bon, il est sain d'évoquer souvent le souvenir d'Iéna et d'Auerstaedt. Entretienons pieusement la mémoire de ces deux noms glorieux : il est certains souvenirs qui possèdent une vertu consolatrice et reconfortante⁸³. » Ces deux batailles doivent donc servir à panser les plaies encore ouvertes de la défaite de 1870, et la perte de l'Alsace et de la Moselle qui en a découlé.

Enfin, une dernière caractéristique du peuple allemand est mise en valeur : la haine qu'il porte à la France et au peuple français. Ces remarques commencent avec la période d'occupation du territoire prussien, durant laquelle l'occupant n'est pas accueilli de gaîté de cœur. Ainsi, Bougier écrit qu'en « Allemagne, les Français étaient détestés⁸⁴ ». Ajoutons tout de même, pour être complet, que la plupart des régions occupées par les Français n'étaient pas spécialement favorables à cette occupation. Mais les Prussiens sont tout de même mis en avant dans cette volonté de se soulever contre la France. Ainsi, Choublier écrit des mots qui, sortis de leur contexte, pourraient nous rappeler des heures sombres : « Les Prussiens exhalaient leur haine en menaces furibondes : ils parlaient de pendre Napoléon, s'il tombait entre leurs mains, de démembrer “la terre impie” de France, d'exterminer cette bande de brigands qu'on appelait l'armée française, d'anéantir les Français comme peuple⁸⁵. » Pour éviter tout anachronisme, il convient de dire que le manuel contenant cette phrase est paru en 1899. Dans ce même livre, il

⁷⁹ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, p. 520.

⁸⁰ BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (A.), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges, op. cit.*, p. 100.

⁸¹ AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Histoire de France de Louis XI à nos jours. Cours moyen, op. cit.*, p. 113.

⁸² BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième, op. cit.*, p. 322.

⁸³ DURUY (George), *Pour la France. Patriotisme-Esprit militaire*, Paris, Librairie Hachette, 1881, p. 163.

⁸⁴ BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième, op. cit.*, p. 332.

⁸⁵ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, p. 545.

est dit que les Prussiens, après la bataille de Waterloo, en plus de vouloir faire sauter la colonne Vendôme et le pont d'Iéna à Paris, tiennent déjà à « démembrer la France en lui enlevant l'Alsace, la Lorraine et la Franche-Comté⁸⁶ ». S'il on en croit l'auteur, cette convoitise de certaines régions françaises par les Allemands n'est donc pas quelque chose de nouveau, mais bien une ambition qu'ils avaient déjà, alors même que la Prusse n'avait pas entamé son entreprise d'unification des peuples allemands. Les messages délivrés par les différents auteurs de livres scolaires sont donc explicites : l'Allemagne, et avant elle la Prusse, sont de longue date les ennemis de la France et des Français. Bercés depuis le plus jeune âge par des récits comme ceux que nous avons étudiés, il est facile d'imaginer l'état d'esprit des jeunes enfants et adolescents de la III^e République. Nous pouvons sans doute affirmer que l'environnement ambiant suite à la défaite de Sedan ajouté à ces récits sont des facteurs importants de la haine entre les deux peuples. Ce qui a engendré la Première puis, à un degré moindre, la Seconde Guerre mondiale.

c) *L'Autriche*

Autre grand ennemi de Napoléon, l'Autriche-Hongrie fait également partie de la Triplice, l'alliant à l'Allemagne et à l'Italie. Mais paradoxalement, les auteurs ne s'attardent pas longuement sur son action et ses initiatives et ne laissent pas beaucoup de commentaires critiques, comme ils ont pu le faire avec l'Angleterre et l'Allemagne. Et quand des critiques sont présentes, celles-ci ne sont pas aussi « élaborées » que lorsqu'il est question de la Prusse. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que seuls 4 ouvrages (4 % de l'ensemble de notre corpus) trouvent des critiques à faire à l'Autriche. En cherchant à être plus précis, nous pouvons voir que 3 de ces ouvrages (donc 75 % des livres possédant des critiques envers l'Autriche) sont publiés entre 1899 et 1914, soit la période qui voit le pays se rapprocher de l'Allemagne, quand un seul de ces ouvrages est publié après la Première Guerre mondiale.

Cependant, il nous a semblé utile de mentionner les mots visant l'Autriche, dans l'optique de traiter tous les ennemis de l'Empire. Sa mauvaise foi est reprochée à l'Autriche sur l'ensemble de la période napoléonienne. Mais plutôt que de viser un pays ou un peuple, un seul personnage est la cible des auteurs : Metternich. Ainsi, il est qualifié de « perfide » et de traître par Gauthier et Deschamps, qui est le seul manuel à vraiment s'intéresser à l'Autriche et à sa politique⁸⁷. Dans la légende du portrait de Metternich qui est donné, il est écrit « Metternich.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 547.

⁸⁷ GAUTHIER et DESCHAMPS, *Cours supérieur d'histoire de France, op. cit.*, p. 241.

L'homme qui, avec Pitt, détesta le plus la France de la Révolution⁸⁸. » Voilà les seules phrases piquantes des auteurs (qui ont déjà été plus inspirés) concernant l'Autriche.

d) *La Russie*

Tout comme l'Autriche, la Russie n'est quasiment jamais prise à parti par les auteurs de livres scolaires, alors même que durant la période impériale, ses alliances ont régulièrement changé. Comme tous les autres pays, les Russes sont qualifiés de « perfides » notamment lorsque Napoléon se trouve à Moscou et que leur tactique de la terre brûlée commence à devenir payante⁸⁹. Eux aussi se voient accusés d'un trop plein de « présomption » avant la bataille d'Austerlitz, ce qui leur coûte la défaite⁹¹. Enfin, l'incertitude dans laquelle se trouve le tsar Alexandre I^{er} est également un motif de reproches pour les auteurs : « Pendant la cinquième coalition et la campagne de 1809, son attitude fut douteuse [...]»⁹². Voilà les quelques griefs dont 4 ouvrages scolaires se plaignent. Ces derniers sont d'ailleurs parfaitement répartis sur la période, puisque nous en trouvons deux publiés avant la Première Guerre mondiale et deux autres publiés après 1918.

Encore une fois, cette absence de critique envers l'Autriche et la Russie semble être due à la situation géopolitique dans laquelle se trouve la France de la III^e République. En effet, en observant attentivement les différentes attaques faites aux adversaires de Napoléon, nous pouvons remarquer que les deux pays qui ont des relations politiques tendues avec la France connaissent un flot de commentaires péjoratifs, voire haineux. D'un autre côté, nous avons un pays qui devient l'allié de la France (la Russie) et un pays qui a une alliance avec l'Allemagne (l'Autriche-Hongrie), mais n'a pas d'ambitions qui obstruent directement les volontés françaises. Il semblerait donc que la critique des auteurs, en plus d'une forte idéologie nationaliste et patriotique, soit orientée en fonction des velléités géopolitiques de la France.

3. Un ennemi particulier : le cas espagnol

Le cas espagnol est particulier et mérite d'être différencié des autres exemples que nous avons analysés jusqu'ici. Comme nous l'avons vu plus haut, personne ne cautionne l'intervention militaire de Napoléon en Espagne à partir de 1808. S'il existe un point sur lequel

⁸⁸ *Ibid.*, p. 241.

⁸⁹ BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième, op. cit.*, p. 331.

⁹⁰ GAUTHIER et DESCHAMPS, *Cours moyen d'histoire de France, op. cit.*, p. 112.

⁹¹ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, p. 517.

⁹² CROZE (Firmin de), *Napoléon : l'épopée militaire, op. cit.*, p. 255.

les auteurs des deux écoles arrivent à s'entendre, c'est bien autour de la question espagnole. Même un auteur comme Firmin de Croze qui, comme nous avons pu le voir précédemment, se montre très conciliant avec Napoléon, estime que « si partout ailleurs on avait pu avoir quelque motif de faire la guerre, là, au moins, ce motif n'existait pas⁹³ ». Cela se retrouve d'ailleurs dans les statistiques puisque 65,7 % des ouvrages qui composent notre corpus, ont des louanges à dresser au peuple espagnol. Si nous séparons les ouvrages destinés à l'école publique de ceux destinés à l'école privée, les taux sont toujours aussi élevés : 65,4 % de l'ensemble des ouvrages pour l'école publique mettent en valeur le courage des Espagnols, contre 71,4 % de leurs homologues de l'école libre. Cependant, si les auteurs sont d'accord sur le fait que cette guerre est injuste, les raisons de cette injustice ne sont pas les mêmes pour l'école publique et l'école privée. La première citée estime surtout que cette campagne a été menée contre un peuple et non une monarchie. Par conséquent, la défaite de Napoléon dans la péninsule ibérique sert d'exemple aux auteurs qui peuvent affirmer le caractère despotique du régime impérial et, surtout, montrer le pouvoir du peuple contre les volontés individuelles des ennemis étrangers. Pour l'école libre, la principale caractéristique mise en avant est ce que certains adversaires appellent le « fanatisme espagnol⁹⁴ ». La piété est donc la raison avancée pour expliquer la réussite de ce peuple face à Napoléon, qui disposait pourtant de tous les moyens nécessaires pour remporter facilement la campagne.

Commençons avec quelques exemples provenant des manuels de l'école publique. Ammann considère que, ce que certains historiens appellent aujourd'hui le « guépier espagnol », est véritablement la « faute la plus grave et la plus irréparable du règne⁹⁵ ». Puis, détaillant les principaux faits de la campagne, les auteurs s'attardent sur le courage des Espagnols : « derrière leurs murailles [...], les Espagnols se défendaient avec une incroyable ténacité⁹⁶ ». Pour certains, Napoléon a pris de haut ce « peuple fier et chevaleresque⁹⁷ » : « La fourberie de Napoléon avait eu bon marché de la faiblesse de deux princes ineptes ; mais il était moins facile de vaincre la résistance du peuple espagnol⁹⁸. » Le même continue plus loin en disant que « le peuple tout entier se leva pour défendre son indépendance et sa dignité⁹⁹. » Nous

⁹³ *Ibid.*, p. 212.

⁹⁴ DAUBAN (C.-A.) et GRÉGOIRE (L.), *Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1884, p. 323.

⁹⁵ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 107.

⁹⁶ BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième*, op. cit., p. 328.

⁹⁷ CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), *Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain*, op. cit., p. 21.

⁹⁸ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur*, op. cit., p. 527.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 527.

pouvons noter l'idée avancée selon laquelle Napoléon peut vaincre les souverains, mais un peuple est toujours plus fort qu'un monarque. Les idéaux républicains sont explicitement écrits. Il ne peut pas avoir de doutes possibles sur la volonté d'un tel message. Napoléon, aussi génial soit-il, ne peut rien contre un peuple qui défend fièrement ses terres. Réapparaît alors un auteur que nous avons déjà rencontré auparavant : Henri Léonce Anquez. Fidèle à sa vision peu objective de l'histoire de l'Empire, il n'hésite pas à écrire que « Napoléon s'éloigna bientôt de l'Espagne. La réduction de ce pays demandait de la persévérance et du calme, qualités incompatibles avec sa nature¹⁰⁰. » Si le calme ne peut pas être considéré comme un des atouts de Napoléon, qui était connu pour son caractère méditerranéen, s'emportant facilement, il est néanmoins difficile de nier sa grande capacité de travail et de persévérance. Anquez montre encore une fois son caractère radical. Répétons une dernière fois qu'il est le seul à tenir des propos si peu objectifs.

Quant à l'école libre, elle se sert de l'épisode espagnol pour pouvoir parler du caractère religieux avec lequel l'Espagne s'est défendue. Il faut toutefois expliquer que beaucoup d'aristocrates contemporains de Napoléon, dans la droite lignée des penseurs des Lumières, considéraient l'Espagne comme un pays décadent et en retard notamment à cause de son « fanatisme » religieux. Le fait pour les auteurs de manuels de l'école privée d'insister sur la piété des Espagnols de ce temps-là est donc aussi une manière de montrer que, malgré ce que l'ensemble de l'Europe pensait, la religion a sauvé le peuple espagnol. L'abbé Courval raconte alors « les Espagnols défendirent [Madrid] avec un courage héroïque¹⁰¹ ». A cela, l'abbé François Le Ster ajoute que « tout un peuple était debout pour défendre son indépendance et sa foi contre les “impies” Français, persécuteurs du Pape¹⁰². » La critique du caractère anticlérical de la Révolution se lit facilement dans cette remarque. Enfin, Jules Mazé, dans son *Epopée impériale*, explique que « les Espagnols devaient prouver à Napoléon que leur façon de concevoir la liberté n'était pas semblable à la sienne¹⁰³. » Nous aurons compris que le cas espagnol est unanimement condamné par les auteurs des deux camps. Injuste pour certains du fait qu'il s'agit d'une attaque contre un peuple et non pas un monarque, d'autres mettent en avant la volonté religieuse qui a fait résister les Espagnols. Ajoutons à cela, le fait que l'Espagne

¹⁰⁰ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, op. cit., p. 300.

¹⁰¹ COURVAL (Abbé Gessner Albéric Lehoult), *Petite histoire de France à l'usage des écoles*, Paris, Librairie Poussielgue frères, 1886, p. 195.

¹⁰² GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (A.) et LE STER (Abbé), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire*, op. cit., p. 296.

¹⁰³ MAZÉ (Jules), *L'épopée impériale*, Tours, Alfred Mame et fils, 1910, p. 290.

était un allié de la France au moment où celle-ci l'a attaquée, ce que ne manquent pas de signaler les auteurs.

Nous avons donc vu que l'aspect militaire était très important dans les manuels et les livres d'histoire de la III^e République. Cela correspondait à une manière de raconter l'histoire propre à cette période, mais aussi à la nécessité d'inculquer le plus rapidement possible à la jeunesse masculine des principes de bases concernant l'histoire militaire. Le personnage de Napoléon Bonaparte est alors intéressant à étudier, car son parcours est constitué de nombreuses batailles et campagnes militaires. Les deux écoles abordent alors l'époque napoléonienne en laissant transparaître leur opinion sur la légitimité ou non des guerres disputées par l'Empereur. Pour schématiser les différentes positions, nous pouvons dire que l'école publique se montre mitigée au regard du destin guerrier de Napoléon, alors que l'école privée regarde plutôt d'un œil favorable l'action militaire napoléonienne. L'école publique critique surtout le passage de Bonaparte à Napoléon. Le premier agissait selon eux pour le bien de la République, quand le second faisait la guerre pour accroître son pouvoir et sa domination personnelle. Ce genre de critiques ne se retrouvent pas dans les manuels de l'école privée. Mais le moment où tous les auteurs se rejoignent se situe au début de la campagne d'Espagne. Considérée par les Républicains comme une atteinte à la liberté du peuple espagnol et par les ouvrages de l'école libre comme une injustice envers des gens pieux. L'Espagne est d'ailleurs le seul ennemi affronté par Napoléon qui ne récolte que des louanges. L'Angleterre, l'Allemagne et à un degré moindre l'Autriche et la Russie, sont souvent les cibles des auteurs, qui en pointant du doigt leur comportement peu honorable envers la France de Napoléon, cherchent en fait à vanter le mérite français et à exciter le patriotisme et le nationalisme chez les écoliers. Ce genre de commentaires semblent d'ailleurs suivre l'évolution des rapports qu'entretient la France avec les différentes puissances européennes. Déjà responsable de la chute du Second Empire, cette fierté nationale est présente durant toute la période de la III^e République, qui est, du point de vue géopolitique, une ère plutôt tendue en Europe, marquée par deux conflits mondiaux.

Chapitre II

Raconter le chef d'État

L'histoire de Napoléon et de l'Empire ne peuvent être étudiées que par le seul prisme de la guerre. Ainsi, la politique exercée par l'Empereur tout au long de son règne constitue le second point important que les auteurs détaillent. Tentons alors d'analyser les éléments essentiels de la politique napoléonienne décrits par les auteurs et voyons si, ici aussi, il existe différentes manières d'interpréter les faits. Pour parvenir à nos fins, nous allons adopter le « plan type » qui est suivi par les manuels du secondaire, en étudiant d'abord la politique intérieure de l'Empire, avant de continuer avec les rapports entretenus entre Napoléon et l'Église, puis en observant la politique étrangère de l'Empereur.

I. La politique intérieure de l'Empire

Commençons par nous pencher sur les principaux éléments de la politique intérieure de Napoléon commentés par les auteurs. Contrairement à ce que nous avons fait dans le premier chapitre, nous procéderons ici à une confrontation directe entre les différentes visions des auteurs pour chaque événement. Nous analyserons ces-derniers dans l'ordre chronologique, en suivant le plan qu'adoptent les manuels.

1. Deux écoles pas si différentes

a) *La prise de pouvoir : le coup d'État du 18 brumaire an VIII*

Première vraie apparition de Bonaparte sur la scène politique, les dates du 18 et 19 brumaire an VIII permettent aussi aux auteurs de parler pour la première fois du général autrement que pour faire le récit de ses victoires militaires. Après avoir précisé les circonstances dans lesquelles se met en place le coup d'État, les livres à visées pédagogiques font des commentaires sur la façon dont il doit être perçu.

Sans trop de surprise, c'est à ce moment qu'apparaît le mot de « dictateur » dans les manuels de l'école publique. Pour beaucoup d'entre eux, le coup d'État est une violation manifeste de la loi et un acte despotique¹. Ainsi, Lefèvre dans sa *Petite histoire de Napoléon I^{er}* demande de manière rhétorique : « Le 18 brumaire n'a pas coûté de sang. En serait-il moins un crime² ? » Dans le même ordre d'idée, Zevort explique : « Ce coup d'État, qui était un crime,

¹ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 73.

² LEFÈVRE (André), *Petite histoire de Napoléon I^{er}*, op. cit., p. 8.

ne mettait pas seulement fin à l'existence du Directoire, mais aussi au gouvernement de la République, dont le nom seul fut conservé sur les monnaies³. » Dans son manuel, Besseige utilise un style beaucoup plus direct, affirmant qu'à partir des journées de brumaire, « la dictature va commencer⁴. » Ce que les livres destinés aux écoles de la République veulent mettre en avant est le fait que Bonaparte aurait pu replacer la nation dans le droit chemin, mais qu'il a égoïstement préféré prendre en main, pour lui seul, la destinée de la France :

Il eût pu, comme jadis Washington, profiter de sa popularité pour apprendre à ses concitoyens à se gouverner eux-mêmes, pour leur donner les mœurs et la pratique de la liberté : il n'y songea même pas. Ce ne fut pas par la liberté, mais par le despotisme qu'il se proposa de rendre à la France la stabilité intérieure qui lui manquait depuis 1789⁵.

Un autre exemple précise :

À qui attribuer la responsabilité de l'attentat ? D'abord et surtout à Bonaparte qui, par de faux serments, par des intrigues secrètes, par la corruption de ses soldats, put violer les lois et usurper le pouvoir⁶.

Si le coup d'État a bien pour conséquence de voir le pouvoir devenir plus autoritaire, il semble tout de même que ces auteurs se laissent aller à quelques raccourcis⁷. En effet, comme le démontre Jean Tulard dans sa biographie de Napoléon, le Directoire dominé par les Thermidoriens en 1799, est dans un tel état de corruption que seule une dictature autoritaire pouvait maintenir les acquis de la Révolution. Par conséquent, si le régime consulaire qui découle des événements de brumaire peut effectivement être considéré comme une dictature, il s'agit d'une dictature « à la romaine ». Elle n'est pas encore comparable au régime que devient l'Empire entre 1808 et 1811. Or, si nous suivons le discours tenu par les auteurs de ces livres scolaires, nous avons la sensation que Napoléon est un souverain absolu déjà durant les années du Consulat. Pour eux, il n'existe déjà plus de vraie différence entre Bonaparte et Napoléon après le 18 brumaire. Nous pouvons également ajouter que le coup de force, souhaité à l'origine

³ ZEVORT (Edgar), *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, Paris, Alcide Picard et Kaan éditeurs, 1898, p. 142.

⁴ BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (A.), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges*, op. cit., p. 85.

⁵ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 72.

⁶ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur*, op. cit., p. 384.

⁷ Quelques historiens estiment que le Directoire est victime d'une sorte de légende noire créée par les Brumairiens pour légitimer leur coup de force. À ce sujet, se reporter à BERNET (Jacques), JESSENNE (Jean-Pierre) et LEUWERS (Hervé) (éd.), *Du Directoire au Consulat*, 4 volumes, Villeneuve d'Ascq, Centre de recherches sur l'histoire de l'Europe du Nord-Ouest, 1999-2001.

par Sieyès, n'est pas le premier coup d'État subi par le Directoire. Citons l'exemple du coup d'État de fructidor an V contre les royalistes ou celui du 9 thermidor an II. La France du Directoire vit donc dans un contexte relativement agité du point de vue politique. Mais cela, seul Choublier en fait la remarque, lorsqu'il raconte à son tour la journée de Saint-Cloud :

La nation était lasse des déchirements intérieurs. Elle attendait du nouveau gouvernement « la fin de l'anarchie, le retour de l'ordre, de l'union, de la force et de la gloire » ; elle oublia que la plus sûre garantie de bonheur pour un peuple, c'est le respect de la loi, et elle applaudit au coup d'État du 18 brumaire⁸.

Reste que Bonaparte subit de nombreux commentaires dans les manuels de l'école de la République. Les auteurs de ces livres trouvent même dans la Constitution de l'an VIII, qui suit immédiatement le coup d'État, la preuve que Bonaparte a confisqué le pouvoir à son profit. Pour certains, cet acte officiel n'est qu'une « grossière tromperie » de la part du général, qui fait semblant de rendre le pouvoir au peuple⁹. Dalliès, quant à lui, écrit qu'après « le coup d'État du 18 brumaire, Bonaparte avait supprimé les libertés républicaines¹⁰ ». Il est clair que la pensée des auteurs d'ouvrages pour les écoles publiques ne cautionne pas la prise de pouvoir de Bonaparte. Mais plus qu'un acharnement sur la personne du général Bonaparte, c'est la manière dont le pouvoir a été pris que les auteurs cherchent à dénoncer. Pour eux, ce coup d'État a été provoqué par l'armée et pour l'armée. Comprenons que la force l'a emporté sur les débats et l'ensemble des instruments qui constituent l'apanage des gouvernements démocratiques. L'exemple donné par le général Bonaparte ne doit pas donner envie aux jeunes étudiants comme cela a été le cas pour Louis-Napoléon Bonaparte, qui est aussi, à travers l'image de son oncle, implicitement visé. L'objectif est donc de donner à la jeunesse pour principe de suivre les voies légales et surtout de respecter les institutions républicaines. On pourrait aussi voir dans ce type de discours, l'idée que nous avons déjà détaillée plus haut, qui tend à montrer les dangers auxquels s'expose une nation en laissant un champ d'action trop large aux militaires.

Mais que disent les auteurs de l'école libre ? S'il existe de nombreuses divergences de point de vue entre les deux écoles sur le chapitre militaire de l'épopée napoléonienne, qu'en est-il lorsque nous nous éloignons du champ de bataille ? En fait, il est surprenant d'observer que, contrairement aux auteurs de livres pour les écoles républicaines, peu de remarques ou de critiques (positives ou négatives) sont faites sur la journée du 18 brumaire. Tout juste pouvons-

⁸ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, p. 505.

⁹ AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), *Histoire de France. Cours moyen, op. cit.*, p. 163.

¹⁰ DALLIÈS (J.) et GUY (Camille), *Cours élémentaire et moyen d'histoire de France, op. cit.*, p. 266.

nous citer le manuel d'Henri Guillemain et de l'abbé Le Ster, qui est un classique des établissements confessionnels¹¹ et qui explique en une simple phrase la nature du régime napoléonien : après le 18 brumaire, « la dictature de Bonaparte commençait¹² ». Les autres manuels destinés à ces établissements ne sont pas plus bavards à ce sujet. Monseigneur Aimond se montre même quelque peu ironique en disant que « la Constitution de l'an VIII avait habilement concentré toute l'autorité dans les mains du Premier Consul¹³ ». Notons également que les livres de Firmin de Croze, qui sont le pendant de ceux de Job pour l'école libre, ne font aucune mention de la politique napoléonienne, réduisant son action aux faits militaires. Ce relatif silence est explicable par le fait que le Consulat puis l'Empire ont permis le rétablissement de l'ordre dans la société révolutionnaire. Et l'ordre est l'un des principaux thèmes du discours de cette frange conservatrice de la population.

b) *Le Consulat : début de l'ère napoléonienne*

Il peut sembler évident, après ce que nous avons vu plus haut, que le Consulat, découlant du coup d'État de brumaire, va être durement critiqué dans les manuels de l'école publique. En fait, le Consulat n'est paradoxalement pas si vilipendé que cela. Il ressort même de la lecture des pages qui racontent son histoire, une pensée relativement modérée et équilibrée. Pourtant, beaucoup de manuels décident de faire apparaître dans le titre de leur chapitre les termes de « dictature napoléonienne¹⁴ » ou bien encore les mots de « dictature militaire¹⁵ », alors même que le régime n'a jamais été dominé par l'armée¹⁶, même si celle-ci occupait une place importante dans l'imaginaire populaire, qui voyait en elle la gloire et la grandeur de la nation. D'ailleurs, les critiques ne sont pas absentes dans ce récit. Jules Isaac par exemple dit que « la Constitution avait une façade libérale, peinte aux couleurs révolutionnaires, mais la monarchie était installée à l'intérieure¹⁷ ». Choublier raconte que Bonaparte « supprima ou changea tout

¹¹ AMALVI (Christian), *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 2001, p. 136.

¹² GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (A.) et LE STER (Abbé), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire, op. cit.*, p. 262.

¹³ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, Paris, Jean de Gigord éditeur, 1936, p. 105.

¹⁴ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, Librairie Hachette, 1934, p. 526.

¹⁵ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur, op. cit.*, p. 385.

¹⁶ Voir à ce sujet *Napoléon ou le mythe du sauveur* de Jean Tulard, où il est expliqué que les institutions du Consulat « assuraient la prépondérance de la nouvelle bourgeoisie et non cette dictature militaire que l'on dénonce à tort, alors que Bonaparte a précisément écarté du pouvoir politique les généraux qui gravitaient autour du Directoire, pour s'appuyer sur les notables », p. 125.

¹⁷ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 529.

ce qui pouvait le gêner, et imposa à la nation, sous forme de république, un gouvernement absolu¹⁸ ». Chabert reproche à Bonaparte de rétablir « le despotisme de nos rois les plus absolus¹⁹ ». Aulard trouve que Bonaparte se montre meilleur avec la droite qu'avec les républicains²⁰. Ce que dénoncent également Despiques et Rogié : il est « impitoyable avec les irréductibles²¹ ». Cette critique portant sur la dureté du régime napoléonien à l'encontre des anciens Révolutionnaires se retrouve notamment lorsqu'il est question de l'attentat de la rue Saint-Nicaise subi par le Premier Consul, en 1800, et qui provoque de lourdes répercussions dans les milieux jacobins, accusés à tort de cette tentative d'assassinat.

Étonnamment, alors que cela aurait pu être un lourd argument pour les auteurs des livres scolaires, très peu de mentions liées au rétablissement de l'esclavage sont faites dans l'ensemble des ouvrages qui constituent notre corpus. Pour les manuels destinés aux écoles publiques nous ne trouvons que deux occurrences à cet évènement (soit 3,3 % !) et encore, celles-ci tiennent en une ligne. Pour Aulard, le rétablissement de l'esclavage dans les colonies est la cause qui a provoqué la perte de Saint-Domingue²². Finalement, c'est un ouvrage dédié aux écoles confessionnelles (lui aussi, unique cas recensé dans sa catégorie) qui attribue le plus de critiques sur ce sujet : « Bonaparte commit alors une véritable faute en rétablissant, par une loi du 20 mai 1802, l'esclavage dans les colonies françaises²³. » Si la question du rétablissement de l'esclavage par Bonaparte est depuis la parution du livre *Le crime de Napoléon*²⁴, l'un des éléments majeurs qui lui est reproché, il ne semble pas que cela ait beaucoup de succès par le passé. D'ailleurs, le pamphlet de Claude Ribbe a été critiqué dès sa parution par les spécialistes de la période napoléonienne. La question est délicate et compliquée à traiter. En fait, la paix d'Amiens restitue à la France la Martinique et Sainte-Lucie. Dans ces territoires, l'esclavage a été maintenu par les Anglais, alors que la Révolution l'abolissait. Il existe donc un double statut. Bonaparte doit réussir à homogénéiser cette situation. Plutôt favorable à l'idée d'un régime du travail obligatoire, il opte finalement, poussé dans cette direction par le « parti créole » qui entoure Joséphine, pour le rétablissement de l'esclavage, tout en n'en excluant les hommes ayant servi comme volontaires dans l'armée. Comme le dit Jean Martin, cette politique de Napoléon est trop souvent jugée sans se remettre dans l'esprit de l'époque. Par ailleurs, mis à

¹⁸ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, p. 506.

¹⁹ CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), *Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain, op. cit.*, p. 19.

²⁰ AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), *Histoire de France. Cours moyen, op. cit.*, p. 164.

²¹ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur, op. cit.*, p. 389.

²² AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), *Histoire de France. Cours moyen, op. cit.*, p. 167.

²³ MAZÉ (Jules), *La jeunesse de Bonaparte*, Tours, Maison Alfred Mame et fils, 1913, p. 282.

²⁴ RIBBE (Claude), *Le crime de Napoléon*, Paris, Privé, 2005.

part la perte de Saint-Domingue, les effets ne se sont pas trop fait ressentir dans les autres colonies françaises²⁵. Dans notre cas, pourquoi les auteurs d'ouvrages scolaires passent-ils sous silence cette partie de la politique napoléonienne ? Tout d'abord, nous pouvons penser que cela n'était pas encore un sujet aussi important qu'il l'est aujourd'hui. Ensuite, il ne faut pas oublier que la France de la III^e République est encore un empire colonial²⁶. Par conséquent, même si les Français de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle ne sont plus tout à fait les mêmes que ceux du premier XIX^e siècle, ils occupent toujours en colons des territoires. L'importance de l'empire colonial est d'ailleurs un enjeu majeur, comme nous l'avons vu plus haut, sur le plan de la politique internationale. Taire les actions de Bonaparte dans les colonies est donc peut-être aussi un moyen de cacher leurs propres méfaits pour les dirigeants de la III^e République.

Une fois passées les quelques critiques que nous avons détaillées précédemment, les auteurs des deux camps saluent de manière quasi unanime la période du Consulat. Il suffit d'ailleurs de lire les mots de Zévort pour synthétiser l'opinion générale : « Bonaparte rétablit l'ordre et sut combiner l'administration centralisée de l'Ancien Régime avec les réformes révolutionnaires²⁷. » Ce qui séduit les auteurs de l'école publique c'est l'idée de l'ordre retrouvé, sans que celui-ci ne dérive encore totalement dans ce qu'ils appellent la « dictature militaire ». Ainsi, des livres de Ammann à ceux de Zévort, le mot « ordre » est présent dans chaque ouvrage et semble se suffire à lui-même pour définir ce qu'est le Consulat. Jules Isaac fait même référence au système de « dictature à la romaine » dont nous avons déjà parlé : « Le grand mérite de Bonaparte fut de se servir de ce pouvoir dans une vue d'ordre et d'apaisement²⁸. » Il ajoute également dans un autre de ses manuels que, par ses réformes, Bonaparte provoque un « prompt rétablissement de l'ordre dans tout le pays²⁹ ». Magin va plus dans le détail, en précisant que « la Vendée fut pacifiée plus encore par la modération que par la force des armes³⁰ », puis en complimentant le Premier Consul qui « montra qu'il était aussi grand administrateur que bon général³¹ ». Dans un style presque hagiographique, le *Bonaparte* illustré par Job, explique que, durant le Consulat, « c'est son génie d'administrateur qu'il va faire briller maintenant et dont l'œuvre se poursuivra, toute entière, dans ce cabinet des Tuileries

²⁵ MARTIN (Jean), « Esclavage », dans *Dictionnaire Napoléon*, sous la direction de Jean Tulard, Paris, Fayard, 1987, p. 673.

²⁶ À ce sujet, notons le fait que les ouvrages de notre corpus ne sont pas plus diserts lorsqu'il est question de l'abolition de l'esclavage en 1848. Sur l'ensemble de notre documentation, nous n'avons trouvé que peu de références portant sur ce sujet. Elles tiennent toutes en une seule phrase.

²⁷ ZEVORT (Edgar), *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, op. cit., p. 143.

²⁸ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, op. cit., p. 532.

²⁹ —, *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première*, op. cit., p. 565.

³⁰ MAGIN (A.), *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours moyen*, op. cit., p. 225.

³¹ *Ibid.*, p. 226.

où son activité réformatrice ne connaîtra ni éclipse, ni lassitude³². » Car c'est bien l'important travail de réforme mis en place par le Consulat que les auteurs veulent mettre en avant. Besseige indique par exemple que les « impôts sont mieux répartis et régulièrement payés³³ ». Choublier intervient à son tour en signalant que « la confiance était revenue dès les premiers jours du Consulat ; elle ramena avec elle la prospérité³⁴. » Certains, comme Chabert, veulent faire apparaître que l'agriculture et l'industrie connaissent aussi une période confortable pendant le Consulat, avant de parler des différents travaux publics engagés par Bonaparte³⁵. Routes, ponts et ports sont alors énumérés. Mais la « grande œuvre » du Consulat reste évidemment la rédaction du *Code civil*. Aucun auteur ne laisse échapper cet événement dans son manuel. Si beaucoup tiennent tout de même à faire remarquer que Bonaparte n'est pas parti de rien pour la rédaction de son *Code* et veulent diminuer l'influence qu'il aurait pu avoir sur les différents articles³⁶, généralement l'on constate que, même sans être parfait, « il mettait la loi à la disposition de tous les citoyens³⁷. » La création de la Banque de France fait également partie des bienfaits réalisés par Bonaparte, bien qu'elle ne possède pas de commentaires aussi considérables que ceux destinés au *Code Napoléon*. Dans ce grand ensemble, la Légion d'honneur, quoique toujours citée, ne semble pas intéresser plus que cela les auteurs.

Face à ce résumé (somme toute assez classique) de la période consulaire fait par les auteurs de l'école publique, comment se situent ceux qui écrivent pour les écoles libres ? Citons un paragraphe du manuel de l'abbé Le Ster pour donner une idée de leur état d'esprit :

Le gouvernement réparateur du Consulat est l'un des meilleurs que la France ait connus. En quelques mois, Bonaparte apaisa et unit les partis, et mit partout l'ordre et la paix. Les prêtres réfractaires cessèrent d'être inquiétés, la liberté des cultes fut proclamée, la liste des émigrés close. Ceux-ci rentraient en foule. Les chefs chouans se soumirent, les jacobins se tinrent tranquilles³⁸.

Toutes les différences entre les manuels du publique et du privé, pour la période du Consulat, se trouvent dans ce paragraphe. Il semble clair que, pour eux, la dictature du Premier

³² MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, Paris, Boivin et C^{ie} éditeurs, 1910, p. 56.

³³ BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (A.), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges*, op. cit., p. 87.

³⁴ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur*, op. cit., p. 511.

³⁵ CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), *Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain*, op. cit., p. 281.

³⁶ DAUBAN (C.-A.) et GRÉGOIRE (L.), *Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, op. cit., p. 273.

³⁷ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur*, op. cit., p. 388.

³⁸ GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (A.) et LE STER (Abbé), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire*, op. cit., p. 265.

Consul était nécessaire pour le bien de la société comme le montre Gagnol, qui explique que Bonaparte « n'usa de son pouvoir que pour rétablir partout l'ordre³⁹ ». Ce retour à l'ordre a d'ailleurs permis le retour des émigrés, notion qui est absente des manuels de l'école publique. Aimond précise même que Bonaparte s'entoure de fonctionnaires provenant de tous les partis⁴⁰. Ce qui crée une différence avec les manuels de Aulard et Rogié, qui trouvent que Bonaparte est davantage clément avec les anciens nobles. Dans l'ensemble, les manuels pour les établissements confessionnels font plus facilement transparaître leur approbation sur la politique intérieure de Bonaparte. Ainsi, nous pouvons lire dans l'*Histoire de France. Cours élémentaire*, paru en 1901, que « le premier consul était un homme de génie : il rouvrit les églises, rétablit l'ordre et permit aux émigrés de rentrer en France⁴¹. » Pour les livres appartenant à la bibliothèque de l'école libre, seul Mazé, par ailleurs tout aussi favorable à Bonaparte, fait quelques critiques sur la façon de gouverner du Premier Consul. Après avoir obtenu le consulat à vie, « Bonaparte supportait mal la critique, si anodine, si timide fût-elle, et se montrait susceptible à l'excès. C'était, pour un homme de gouvernement, un grave défaut de caractère⁴². » Ou encore : « Il ne comprenait pas que l'opposition est nécessaire pour obliger la majorité à réfléchir, pour éviter les emballements qui conduisent souvent à de lourdes fautes. [...] Une assemblée sans opposition est une machine sans frein. [...] Bonaparte, lui, eût voulu se passer de frein⁴³ ». Il est difficile d'expliquer la position prise par cet auteur d'esprit catholique⁴⁴. Mais notons toutefois qu'il s'agit là des seuls éléments de son ouvrage qui fassent une critique de l'œuvre de Bonaparte.

c) *L'époque impériale*

Il est sans doute utile de signaler que le fait que Bonaparte ait été nommé Consul à vie en 1802, ne fait pas l'objet de grandes discussions. Cette étape est en fait considérée comme un simple palier. Certes, cela contribue à mener Bonaparte vers une politique de plus en plus dictatoriale, mais pour les auteurs des manuels de l'école publique, le véritable tournant dans la politique napoléonienne se situe au moment où l'Empire est proclamé. Pour résumer de manière grossière, nous pourrions dire que, si le Consulat correspond à une période heureuse et de progrès, alliant sauvegarde des acquis de la Révolution et remise en ordre de l'ensemble du

³⁹ GAGNOL (Abbé P.), *Histoire de France. Premier cours*, op. cit., p. 160.

⁴⁰ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 109.

⁴¹ F. (F.), *Histoire de France. Cours élémentaire*, op. cit., p. 164.

⁴² MAZÉ (Jules), *La jeunesse de Bonaparte*, op. cit., p. 279.

⁴³ *Ibid.*, p. 280.

⁴⁴ AMALVI (Christian), *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, op. cit., p. 194.

territoire, l'Empire, lui, est plus contrasté, effaçant quelques bienfaits réalisés entre 1799 et 1804. Nous allons le voir de manière plus précise en prenant les principaux arguments retenus par les auteurs et en étudiant le regard qu'ils portent sur la politique intérieure exercée durant les années impériales.

Commençons par une citation tirée d'un manuel de Malet et Isaac, qui, rappelons-le, est l'un des ouvrages scolaires proposés pour les écoles publiques qui se montre le plus objectif : « L'Empire détruisit ainsi pour une grande part l'œuvre bienfaisante du Consulat⁴⁵. » Cette simple phrase résume ce que bien des auteurs veulent démontrer à travers leur étude des années 1804-1815. Si l'autorité du régime consulaire semble être acceptée par les auteurs, l'autoritarisme mis en place par Napoléon après 1804 n'a pas leur faveur. En fait, dans tous les domaines, ce qui attire la critique est la sensation de pertes des libertés que la Révolution avait voulu instaurer. Ainsi, la seule étude des manuels de Malet et de son pendant dans le primaire, le Lavisse, nous donnent les principales informations retenues par la masse des auteurs et, surtout, leur opinion sur l'Empire. Pour faire simple, nous trouvons dans le Malet des reproches faits à Napoléon sur le retour à certaines formes de l'Ancien Régime, comme la création d'une nouvelle noblesse⁴⁶, son monopole sur l'éducation⁴⁷ ou encore la perte des libertés pour la presse et les imprimeurs⁴⁸. Mais, à côté de ces éléments, l'auteur salue l'impulsion donnée à la vie économique par Napoléon⁴⁹, l'établissement du cadastre et d'une monnaie stable⁵⁰, les subventions données aux industriels et aux agriculteurs⁵¹. Ces éléments sont présents dans les trois quarts des manuels de l'école publique. Si certains mettent plus de vigueur à présenter les mauvais aspects du régime, qu'à citer ses atouts, force est de constater qu'il existe bien une homogénéité d'ensemble. Aulard synthétise à sa manière les reproches qui sont faits à Napoléon : « *Toute trace de liberté* disparut, et on ne respecta même pas le système d'*égalité entre les citoyens* que la Révolution avait établi en supprimant les distinctions d'ordre⁵². » La perte de l'égalité entre les citoyens est vraiment le principal point de critique adressé à l'encontre de la politique intérieure de Napoléon. Déjà, la création par l'Empereur de la Légion d'honneur, sans être véritablement analysée, fait dire à Despiques et Rogié qu'elle n'est qu'une

⁴⁵ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 526.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 547.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 549.

⁴⁸ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 588.

⁴⁹ — et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 552.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 554.

⁵¹ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 598.

⁵² AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), *Histoire de France. Cours moyen, op. cit.*, p. 169.

récompense au « dévouement à sa personne⁵³ ». Mais il semble bien que le retour en arrière que constitue la création de la noblesse d'empire soit la principale cause des critiques sur la perte de l'égalité entre les citoyens. Seignobos, pour insister encore plus sur le caractère réactionnaire de l'Empire, explique que le *Code pénal*, fait en 1810, « rétablissait des supplices cruels, la marque au fer rouge, le carcan ; il punissait de la peine de mort tous les crimes graves⁵⁴ ». On trouve également chez Dauban que les institutions impériales ont un « caractère peu libéral⁵⁵ ». Ajoutons également que, si Napoléon a créé les lycées, il y instaure une « discipline autoritaire » qui est contraire à l'enseignement « libéral » que l'on trouvait sous la Convention⁵⁶. Ce qui fait dire à Isaac et à d'autres que Napoléon ne voulait pas vraiment instruire le peuple, mais souhaitait « des sujets obéissants et de bons professionnels⁵⁷ » ; objectivement, cela ne peut pas être contesté, vu que son but était de former des générations de bons fonctionnaires, pouvant être utiles à l'administration de l'Empire.

Passés ces quelques commentaires, les auteurs reviennent le plus souvent à des paroles mesurées. Ainsi, Ammann cite l'ensemble des différents codes (*Code de procédure civile* et *Code d'instruction criminelle* en 1806, *Code du commerce* en 1808 et *Code pénal* en 1810⁵⁸) et explique qu'ils servent au retour de l'ordre que Napoléon a voulu⁵⁹. On remarque donc que l'auteur n'est pas particulièrement hostile à cette remise en ordre de la nation et de l'État. Besseige dit bien que Napoléon devient un « souverain aussi absolu que Louis XIV⁶⁰ », ce qui n'est certainement pas un compliment. Mais il ajoute rapidement que l'Empereur « administre habilement⁶¹ ». Par cet exemple, nous comprenons la volonté de vouloir passer pour le plus honnête et objectif possible, sans pour autant renier ses convictions. Certes, Napoléon a réalisé de grandes choses à l'intérieur, mais n'oublions pas que, pour ce faire, il a rétabli une monarchie absolue. Tel est le message subliminal que nous pouvons comprendre à lecture de ces livres. Mais signalons aussi que nous trouvons dans quelques manuels et dans les livres de lecture, des

⁵³ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur, op. cit.*, p. 388.

⁵⁴ SEIGNOBOS (Charles), *La période contemporaine depuis 1789. Troisième A, B, op. cit.*, p. 113.

⁵⁵ DAUBAN (C.-A.) et GRÉGOIRE (L.), *Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, p. 299.

⁵⁶ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 537.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 550.

⁵⁸ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 80.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 81.

⁶⁰ BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (A.), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges, op. cit.*, p. 95.

⁶¹ *Ibid.*, p. 95.

portraits de Napoléon le présentant comme un travailleur acharné. Dauban se montre d'ailleurs dithyrambique sur le sujet :

Le génie de Napoléon, d'une activité et d'une étendue prodigieuse, s'appliqua sans relâche à tous les travaux qui pouvaient améliorer la condition matérielle de ses peuples, créer de nouvelles sources de richesses, ou rendre plus fécondes celles qui existaient déjà. [...] A l'intérieur, il continua donc, autant qu'il put le faire, la glorieuse et féconde administration du Consulat⁶².

Il n'est sans doute pas inutile de faire remarquer que, dans l'ensemble de notre corpus, aucun auteur ne donne la sensation que Napoléon ait été autre chose qu'un grand travailleur. Dans le pire des cas, la question n'est pas traitée, sinon, quelle que soit la position de l'auteur quant à la figure de Napoléon, tout le monde semble d'accord pour dire que l'Empereur est un travailleur infatigable. Nous reviendrons plus tard sur une analyse détaillée des illustrations des différents ouvrages. Mais nous pouvons d'ores et déjà dire que les illustrations contenues dans les ouvrages de Job, notamment, contribuent fortement à véhiculer cette image du dirigeant donnant de sa propre personne pour la France. Cette illustration où l'on voit Bonaparte, alors en passe de devenir empereur, dans son bureau, entouré de nombreuses cartes et de nombreux livres, dictant des ordres à un secrétaire montre bien sa volonté d'œuvrer pour la France⁶³. La référence au tableau de Jacques-Louis David, *Napoléon dans son cabinet de travail*, peint en 1812 et conservé à la National Gallery of Art de Washington, est claire. Et que dire du texte qui accompagne l'image :

À tête reposée ! Oui, la nuit, il lui arrive de se lever, quand ses secrétaires sont endormis, et, à la lumière d'une lampe, vêtu très sommairement de sa robe de chambre, pieds nus dans des savates, coiffé d'une façon imprévue et souvent cocasse, de dénouer, dans un délibéré avec sa conscience, ces affaires délicates et complexes dont se joue, avec un incroyable bonheur, cette diplomatie qui trahit, dans sa souplesse, ses origines latines⁶⁴.

L'importance des images dans les ouvrages étant traitée plus loin, nous ne développons pas d'autres exemples. Mais nous constatons tout de même l'intérêt accordé par les auteurs à la notion de travail, qui doit être inculquée aux enfants à l'aide d'exemples précis.

Comme nous l'avons toujours fait auparavant, regardons ce que disent les auteurs de l'école libre. Les divergences sont mineures entre les deux camps. Les reproches sont

⁶² DAUBAN (C.-A.) et GRÉGOIRE (L.), *Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, pp. 299-300.

⁶³ MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte, op. cit.*, p. 57.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 56.

sensiblement les mêmes à l'égard de Napoléon pour les deux écoles. Cependant, le caractère religieux apparaît naturellement dans le cas des écoles privées. Ainsi, s'il est bien signalé que Napoléon prend en main les programmes d'enseignements dans le secondaire, Aimond ajoute qu'il « assujettit à son contrôle les établissements d'«enseignement privé»⁶⁵ ». Une autre référence à la religion est faite lorsque vient le moment de juger l'œuvre de Napoléon : « [...] à la vie de Napoléon, manque malheureusement l'inspiration religieuse⁶⁶ ». Mais, ici aussi, l'excellent travailleur est signalé : « Napoléon fut extraordinaire, non seulement comme homme de guerre et comme diplomate, mais plus encore comme *homme d'État*⁶⁷. » Signalons toutefois le reproche que fait Bainville à Napoléon. Si le passage du Consulat à l'Empire est fait pour consolider le pouvoir de Napoléon, qui a été la cible de plusieurs attentats, Bainville, en royaliste convaincu⁶⁸, estime que le passage d'un régime à l'autre est souillé par l'assassinat du duc d'Enghien. Cet événement n'est mentionné que dans les manuels de l'école privée. Dans sa *Petite histoire de France*, Bainville commence donc son chapitre nommé « Napoléon I^{er} » par ces mots :

Il est malheureux qu'à ce moment-là Napoléon ait souillé sa mémoire par un crime. Mais il avait été appelé au pouvoir par des révolutionnaires qui avaient voté la mort de Louis XVI. Lui-même craignait le retour des Bourbons. Pour effrayer les royalistes, il ordonna que le duc d'Enghien fût enlevé par des dragons et le fit fusiller dans les fossés de Vincennes⁶⁹.

Finalement, nous pouvons constater que si Napoléon est sans doute mieux perçu dans les livres de l'école privée que dans ceux de l'école publique, il ne semble faire vraiment l'unanimité dans aucun des deux camps, puisque, s'ils remarquent tous des aspects positifs dans son histoire, tous ont également des reproches à lui faire sur sa politique intérieure.

2. La vision de Anquez

Comme nous l'avons déjà observé plus haut, Henri Léonce Anquez possède une vision personnelle et particulière des événements de la période napoléonienne. Pour cette raison, il nous a semblé opportun de ne pas le confondre dans la masse des autres auteurs, qui, comme

⁶⁵ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 112.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 119.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 117.

⁶⁸ AMALVI (Christian), *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, op. cit., p. 26. En effet, Bainville appartenait à l'Action française.

⁶⁹ BAINVILLE (Jacques) et JOB, *Petite histoire de France*, Tours, Maison Alfred Mame et fils, 1930, p. 126.

nous l'avons mis en lumière, ont plus ou moins le même regard sur la politique intérieure de Napoléon. Retraçons donc les différentes étapes de cette politique.

Tout d'abord, le coup d'État du 18 brumaire. À l'image de l'extrémisme que nous avons détaillé plus haut, Anquez glorifie la période révolutionnaire et le fait d'ailleurs remarquer : « Par ses résultats, comme par ses actes de chaque jour, de chaque heure, la révolution est une période unique dans l'histoire du monde⁷⁰. » Cela sert aussi à bien faire ressortir le caractère « horrible » que constitue la prise du pouvoir par Bonaparte : « Avec le 18 brumaire cesse le mouvement qui depuis 1789 entraînait la société française en avant⁷¹. » Comment ne pas voir dans ces deux phrases d'un même paragraphe, une vision caricaturale du bien (la Révolution) et du mal (Napoléon Bonaparte), selon la théorie et les principes de Anquez ? Le parti pris est évident ici. Contrairement aux autres auteurs de l'école publique, il ne fait pas l'effort de tenter de cacher ses opinions politiques. Ce genre de saillies, peut rapidement faire pencher un manuel scolaire à visée pédagogique et éducative, dans le vulgaire pamphlet politique.

Après avoir signalé que Napoléon a rétabli l'esclavage, l'auteur poursuit : « Sa pensée dominante était que tout devait être sous sa tutelle ou celle de ses agents. Aussi, loin de continuer l'œuvre de la Constituante, qui ne laissait l'autorité centrale maîtresse de rien, ni de personne, il la détruisit⁷². » Encore une fois, il est difficile de ne pas faire remarquer la prise de position de l'auteur. À lire ces lignes, nous avons la sensation qu'entre 1791 et 1799, rien ne s'est passé, que rien n'a changé. Or, force est de constater que, sous la Terreur notamment, « l'œuvre de la Constituante » a déjà été bafouée. Même les apports du Consulat sont dénigrés et diminués. Ainsi, le *Code civil* n'est pas une invention de Bonaparte. Celui-ci a profité des travaux de la Révolution et n'a eu qu'à « classer » les différents articles⁷³. S'il est vrai que l'assemblée constituante décide, dès le 2 décembre 1791, qu'un « code de lois civiles commun à tout le royaume » doit être fait, c'est bien sous le Consulat que le projet prend véritablement forme⁷⁴. Par ailleurs, loin de s'inspirer uniquement du droit révolutionnaire, le *Code* est un mélange de celui-ci avec le droit romain et les coutumes de l'Ancien Régime⁷⁵.

Bien entendu, Anquez se positionne également contre l'amnistie aux émigrés et la Légion d'honneur, qui est, selon lui, une « atteinte à l'égalité⁷⁶ ». Ce faisant, il reprend les

⁷⁰ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, *op. cit.*, p. 272.

⁷¹ *Ibid.*, p. 272.

⁷² *Ibid.*, p. 281.

⁷³ *Ibid.*, p. 284.

⁷⁴ IMBERT (Jean), « Code civil », dans *Dictionnaire Napoléon*, *op. cit.*, p. 429.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 431.

⁷⁶ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, *op. cit.*, p. 284.

propos tenus par une partie du Tribunat, en 1802, contre Bonaparte. Enfin, il critique l'enlèvement du duc d'Enghien, en expliquant qu'il y a là « mépris du droit des gens⁷⁷ ». Pour nuancer notre propos, tout juste pouvons-nous mettre au crédit de Anquez, le fait qu'il dise que la Banque de France est une création de Bonaparte⁷⁸.

Lorsque l'on passe de Bonaparte à Napoléon et donc du Consulat à l'Empire, les choses sont identiques. Anquez étudie l'attitude de l'Empereur envers les peuples étrangers, ce sur quoi nous reviendrons plus loin. Pour ce qui est de la politique intérieure de l'Empire, l'avis de Anquez est que la période est prospère économiquement parlant et que l'industrie est fortement encouragée par l'État, qui lui procure les moyens d'exister et de se développer⁷⁹. Cependant, cela se fait au détriment de la perte de libertés, provoquant de l'exaspération en France⁸⁰. En-dehors de la liberté de la presse et du contrôle total de Napoléon sur l'Université, « huit nouvelles Bastilles s'ouvraient » et les mises en exil sont, selon l'auteur, bien plus représentatives de la nature du régime, que ne veulent le faire croire l'ensemble des autres manuels. En écrivant cela, il oublie de mentionner ailleurs dans son texte que Napoléon a tenté de concilier l'ensemble des partis rivaux. En partant de cas particuliers comme celui de Madame de Staël et en voulant le faire passer pour une pratique générale, Anquez se montre clairement opposé à la personne de Napoléon, mais aussi foncièrement malhonnête. Comment définir autrement une telle pratique, consistant à ne donner qu'une partie des faits pour faire dire à l'Histoire ce que l'on veut qu'elle nous montre ? Ce simple constat permet de juger à sa véritable valeur, l'ouvrage d'Anquez. Bien sûr, il est inutile de nier que certaines personnes influentes (Madame de Staël, mais aussi Chateaubriand...) ont dû prendre la route de l'exil sous le règne de Napoléon. Cependant, ce n'est pas parce que les avis étaient différents de ceux de l'Empereur que vous étiez automatiquement mis sur une liste noire. Le simple fait de constater l'ensemble des personnes qui fréquentent l'Empereur à la tête de l'État, nous montre l'étendue des différentes mentalités qui l'entouraient. De son ministre de la Police, Joseph Fouché, régicide, à son ministre des Affaires étrangères, Talleyrand, parfait opportuniste, mais proche de la famille royale ; ou bien encore, à l'époque du Consulat, où ses seconds n'étaient autres que Cambacérès, influent pendant la Révolution, et Lebrun, proche de la royauté. Il y a ici autant d'avis politiques que de personnes. Pourtant, aucun des quatre n'a connu l'exil et, au pire, ils sont tombés en disgrâce après être restés longtemps dans leurs fonctions. Il y a donc un

⁷⁷ *Ibid.*, p. 287.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 278.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 301.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 308.

parti pris évident de la part de Anquez, qui veut démontrer à l'aide de quelques exemples l'arbitraire impérial. Cet arbitraire doit sans aucun doute être rattaché au fait que l'attitude et la politique napoléoniennes reprennent, dans leur aspect comme dans leurs méthodes, la forme monarchique.

Ainsi, pour en finir avec la politique intérieure, Anquez considère comme une grande faute la création de la nouvelle noblesse : « Après la liberté, Napoléon détruisit l'égalité⁸¹. » Il rattache à cela, le fait que la population n'ait pas soutenu en masse le régime en 1814 : « Si une partie de la nation française vit en 1814 la chute de l'Empire avec indifférence, c'est que Napoléon, homme nouveau, avait ressuscité un passé abhorré ; il avait été le premier des contre-révolutionnaires⁸². » Ici encore, il est possible de critiquer les propos de l'auteur. Si les Français ne se montrent pas particulièrement enthousiastes à la fin de l'Empire pour reprendre les armes, c'est avant tout du fait que les multiples guerres de Napoléon et les nombreux hommes qu'elles emportaient ont lassé la population. Il faut également mentionner le fait que, la perte de la liberté de la presse et la détérioration des conditions économiques, liée à la politique extérieure, a ajouté à la foule des mécontents les classes bourgeoises. Vouloir faire à tout prix de la masse de la population française des partisans de l'idéal révolutionnaire est, sans doute, faire beaucoup d'honneurs aux couches populaires qui ne montrent leur mécontentement envers Napoléon qu'après la campagne d'Espagne, donc au moment où la situation de l'Empire commence à dégénérer. Nous pouvons également estimer que, si la population s'était réellement soulevée comme un seul homme pour sauver la Révolution, il y aurait eu bien plus de difficultés à mettre sur le trône de France Louis XVIII.

II. Napoléon et la religion catholique : deux partis, deux messages

Si la question religieuse aurait pu trouver sa place dans la partie précédente, il nous a paru utile de la séparer du reste de la politique intérieure de Napoléon. En effet, au cours de notre lecture des ouvrages scolaires, il nous a semblé évident que le thème religieux est un élément important dans la vision qu'ont les différents auteurs de la période impériale. En fonction de leurs positionnement politique et idéologique, leurs visions du Concordat et des rapports entre la France et le pape Pie VII paraissent bien éloignées l'une de l'autre. Nous ne pouvons certainement pas nous attendre à avoir une partie aussi conséquente quantitativement parlant que pour la précédente. La raison en est simple : la question religieuse n'occupe qu'un paragraphe des manuels scolaires. Mais ce paragraphe laisse généralement bien ressortir les

⁸¹ *Ibid.*, p. 309.

⁸² *Ibid.*, p. 309.

affinités des auteurs et peut même, quelques fois, tomber dans l'hagiographie, tant les auteurs de l'école privée considèrent le rétablissement de la religion catholique en France comme une chose fondamentale.

Nous tenons dès maintenant à attirer l'attention du lecteur sur le fait que, Napoléon ne s'est pas contenté de rétablir les liens de la nation française avec la Papauté. La question des Juifs par exemple, qui obtiennent un statut sous l'Empire, n'est évoquée nulle part. L'absence de développement sur ces thèmes n'est donc pas une volonté de notre part, mais bien une conséquence du manque d'informations données par les auteurs. D'ailleurs, bien que cela ne fasse pas partie de notre étude, nous pouvons nous interroger sur ce manque criant d'éléments portant sur les religions autres que celle catholique. Mais la réponse à cette question semble simple, le fait que les Juifs ne soient pas mentionnés correspond à la situation d'une société de la III^e République profondément antisémite, comme l'ont montré les travaux de Pierre Birnbaum ou encore de Ralph Schor. Pour se convaincre de l'importance de cet antisémitisme, il suffit de se rappeler que dans les années 1930, partout en Europe, des partis radicaux, affichant explicitement leurs idées anti-juives prennent de l'ampleur. Ce point ayant été expliqué, voyons ce que les différents manuels pensent de l'attitude de Napoléon envers les Catholiques.

1. Les ouvrages de l'école publique et la religion sous l'Empire

Précisons de suite que la vision donnée par les auteurs des manuels de l'école publique est très réaliste et pragmatique. Ils ne laissent planer aucune illusion quant aux objectifs de Napoléon lors de son rapprochement avec le pape. Besseige annonce bien que, grâce à Bonaparte, « la paix religieuse est rétablie⁸³ ». Mais il est bien le seul des auteurs qui ne va pas plus loin sur le sujet religieux. Les autres, bien que très synthétiques, expriment quand même leur vision des raisons qui poussent Bonaparte à vouloir signer le Concordat. Ainsi, Malet, qui n'est pourtant pas le plus farouche des opposants du futur empereur, explique que Napoléon utilise l'Église dans le même but que l'Université, « pour s'emparer des esprits des jeunes générations⁸⁴ ». Il ajoute également que l'Empereur veut mettre le pape « au service de sa politique⁸⁵ ». Driault, lui, ne tergiverse pas et déclare sèchement, au moment de s'attarder sur le Concordat, que Bonaparte « agit par intérêt et non par piété⁸⁶ ». Dans son manuel, Lévy-

⁸³ BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (A.), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges*, op. cit., p. 87.

⁸⁴ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première*, op. cit., p. 592.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 592.

⁸⁶ DRIAULT (É.) et RANDOUX (M.), *Histoire de France depuis 1774 jusqu'en 1851 à l'usage des écoles primaires supérieures*, op. cit., p. 164.

Schneider affirme que « Bonaparte arrivé au pouvoir ne croit à rien ; mais il veut fortifier son autorité ; il veut restaurer l'ordre social en faisant accepter “des servantes et des cordonniers” l'inégalité des conditions dans ce monde par la perspective de compensations dans l'autre⁸⁷. » À lire ces lignes, en-dehors du fait que Bonaparte soit présenté comme un manipulateur sans scrupules, l'auteur ne donne pas non plus une très bonne image du peuple français qui semble être le même que celui du temps du commerce des indulgences. Bien entendu, ce qu'il faut en retirer est le fait que Bonaparte soit un réactionnaire, reprenant les principes de la monarchie absolue pour son propre compte. C'est peu ou prou ce que dit Anquez : après la signature du Concordat, Bonaparte « gouverne le monde religieux⁸⁸ ». Ce qui, dans sa bouche, revient à dire que la politique instaurée par Bonaparte n'est ni plus ni moins qu'un simple retour en arrière par rapport à la Révolution. Il souligne aussi que Bonaparte, non content de dominer la France, cherche également à dominer la religion, ce qui est évidemment un autre grief que l'auteur veut adresser à Bonaparte⁸⁹. La charge que constituent ces propos est encore modeste comparée à celle faite par Lefèvre dans sa *Petite histoire de Napoléon I^{er}* :

Il est un acte auquel nous devons nous arrêter, le plus déplorable que la pensée moderne puisse reprocher au césarisme rétrograde du Premier Consul : c'est le Concordat, qui nous rive aujourd'hui encore au joug clérical.

Ennemi naturel de toute liberté, Bonaparte avait songé tout d'abord à la restauration d'une religion officielle, placée sous sa main, et qui achevât l'asservissement des âmes. Quant à des motifs religieux quelconques, il serait puéril de lui en demander⁹⁰.

Cet ouvrage populaire n'a certainement pas la même vocation pédagogique qu'un manuel ou un livre de lecture. D'ailleurs, aucun de nos ouvrages n'accorde une telle importance en termes de lignes à la question religieuse. Mais il est intéressant de voir, grâce à ces deux paragraphes, la différence entre un discours ayant une visée éducative et un autre n'ayant pas pour objectif premier cette ambition. On remarque alors que les idées de Lefèvre sont les mêmes que celles des auteurs de manuels de l'école publique, qui, cependant, se gardent bien d'utiliser un lexique aussi agressif envers Napoléon. On peut donc comprendre que, si les auteurs de manuels ne se censurent pas, ils conservent une certaine retenue dans leurs propos. Nous pouvons le constater en reprenant les lignes qui expliquent le Concordat dans un livre de lecture destiné à la jeunesse :

⁸⁷ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (A.), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première, op. cit.*, p. 213.

⁸⁸ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France, op. cit.*, p. 282.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 283.

⁹⁰ LEFÈVRE (André), *Petite histoire de Napoléon I^{er}, op. cit.*, p. 10.

Mais Bonaparte avait besoin d'un clergé, non, par piété personnelle : il était fils d'un père incrédule, et il professait lui-même les idées du XVIII^e siècle. [...] Il en avait besoin pour soutenir le nouveau gouvernement, pour faire du clergé, selon l'expression de Bignon, *une sorte de gendarmerie sacrée*⁹¹.

Le ton est ici résolument plus posé et calme que celui de Lefèvre, alors que le message est identique. Le style littéraire des auteurs semble alors s'adapter au public auquel le livre est adressé en priorité. Nous pouvons également souligner que le fait que les mots de « sorte de gendarmerie sacrée », mis en italique, en se démarquant du reste du corps du texte, veulent insister sur une idée particulière : la religion remet de l'ordre dans la société napoléonienne. Bien entendu, cela n'est pas le but recherché par Guillon, dont le livre donne, par ailleurs, une image péjorative de Napoléon. Nous comprenons facilement que l'auteur tient à expliquer que le régime consulaire est, comme le sera plus tard l'Empire, un régime dominé par la police. Toutefois, n'oublions pas de signaler que, si Bonaparte négocie avec Rome, c'est pour établir solidement son pouvoir, mais aussi pour réorganiser la société française, qui sort de la période révolutionnaire, qui est pour le moins troublée spirituellement parlant. Nous pouvons aussi penser que les attaques portées sur la signature du Concordat ont pour but de minimiser la réussite apportée par cet acte. L'objectif est alors pour l'école publique de tenter de masquer la situation religieuse déplorable dans laquelle se trouve la France révolutionnaire. En critiquant les rapports qu'entretient Bonaparte avec l'Église, cette école veut faire croire que la religion en France n'a pas été si harcelée que cela et tient à diminuer les fautes commises par les Révolutionnaires. Reste que, par son initiative, le Premier Consul tient donc à remettre en vigueur une religion pour acter la paix religieuse et, ainsi, pacifier l'ensemble du territoire français. Le Concordat est bien un calcul politique de Bonaparte, mais ce calcul a finalement servi à la remise en ordre du pays, qui n'arrive pas à finir sa Révolution.

2. Le regard de l'école privée sur la politique religieuse de Napoléon

Après avoir vu quelle est l'opinion des ouvrages destinés aux écoles de la République, attardons-nous sur celle de l'école privée. Étant donné que ces établissements sont des écoles confessionnelles, la religion, ou du moins l'esprit catholique, y occupe une place particulièrement importante. Mais alors, comment jugent-ils la politique religieuse menée par Bonaparte et notamment sa principale action dans ce domaine, le Concordat ?

⁹¹ GUILLON (É.), *Histoire du Consulat et de l'Empire*, Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1883, p. 26.

À la lecture des différents ouvrages de notre corpus, nous sommes obligés de constater le côté « partisan » des manuels et des livres de l'école libre. Il n'est pas exagéré de dire que certains auteurs glorifient ou donnent une image excessivement positive de Napoléon et de son œuvre, en se basant uniquement sur son action vis-à-vis des Catholiques. Cette attitude n'est pas à négliger. À grands traits, ce qui ressort de la lecture de ces livres, c'est que globalement l'action de Bonaparte et de Napoléon a été positive pour la France. Mais s'ajoute à cela le fait qu'il ait redonné une certaine prédominance à la religion catholique dans un pays qui a, un temps, voulu la déchristianisation. Par la suite, le sentiment que l'on éprouve en lisant les auteurs de l'école libre est que Napoléon a sans doute fait quelques erreurs, dont nous avons déjà parlé dans le chapitre précédent, mais celles-ci sont diminuées voire annulées par le simple fait qu'il ait eu une attitude positive pour les Catholiques. Nous pouvons tout de même faire remarquer, à l'heure où Pierre Gaxotte ou Jacques Bainville sont les têtes de proue des historiens politiquement à droite et même monarchistes, que Napoléon n'est nullement critiqué d'usurpation du pouvoir des Bourbons. Nous pouvons encore accorder cela à sa politique religieuse.

De tous les auteurs recensés comme étant liés à l'école libre, Aimond, dans son manuel de 1936, est sans doute celui qui se montre le plus objectif sur Bonaparte et ses visées religieuses. Il reconnaît la volonté de pacification religieuse, que conclut le Concordat, mais il n'est pas convaincu de l'honnêteté du Premier Consul. Ainsi, il affirme que « Bonaparte essaya de transformer cette union, en servitude pour le clergé⁹² ». En constatant cela, l'auteur se montre infiniment plus critique que la plupart de ses concurrents, se plaçant même sur la lignée des auteurs de l'école publique, en estimant que Bonaparte n'est qu'un manipulateur, se servant de la religion pour parvenir à ses fins. Comme nous l'avons dit, Aimond est le seul cas que nous ayons trouvé dans notre corpus qui dévie du discours général tenu par les auteurs de l'école privée. Cependant, il nous a semblé important de ne pas passer sous silence sa voix, qui permet de nous sortir du message « chloroformé » que nous donne la plus grande partie de nos sources. Signalons tout de même, pour en finir avec ce cas, que Aimond n'est pas un adversaire farouche de Napoléon. Le reste de son récit sur la politique napoléonienne le prouve.

Continuons avec l'abbé Gagnol, qui en 1902 ne se montre pas pleinement satisfait non plus de Napoléon mais pour une autre raison. Pour lui, il n'est pas question de pragmatisme ou bien de manipulation de la religion et du pape. Ce qui le chagrine est le divorce de l'Empereur et de Joséphine de Beauharnais, en 1809. Pour le citer, cette séparation a fait une « triste

⁹² AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 108.

impression sur les Catholiques en France⁹³ ». Il est surprenant de constater que le divorce de Napoléon est le principal reproche qui lui soit fait, par un auteur de l'école privée. Cela est d'autant plus extraordinaire que, par ailleurs, l'enlèvement du pape par l'Empereur est simplement mentionné en une ligne, quand il n'est pas simplement oublié. Quelle importance attribuer à cet exemple ? Il ne faut sans doute pas lui donner une trop grande signification. En effet, ceci est la seule occurrence que nous possédons contenant un reproche sur le divorce de Napoléon. Nous pouvons même penser que Gagnol fait ici, la critique du divorce en général, chose qui ne fait pas encore partie des mœurs de l'auteur et de son temps.

Les deux auteurs que nous venons de citer sont les seuls à se démarquer de la masse, sur la question religieuse. Quel genre de remarques lisons-nous dans les livres de l'école privée ? Dans un manuel daté de 1901, nous trouvons la phrase suivante : « Le Premier Consul était un homme de génie : il rouvrit les églises, rétablit l'ordre et permit aux émigrés de rentrer en France⁹⁴. » La louange peut se passer de critique. Mais nous remarquons quand même que dans la trinité des actes « positifs » de Bonaparte, la réouverture des églises figure en première position. Ce qui confirme ce que nous disions auparavant quant à la primauté de la religion sur l'ensemble des bienfaits de la période napoléonienne. Dans un registre plus proche de l'épopée, Courval explique, en 1886, que : « Bonaparte voulut aussi relever les autels et rétablir le vrai Dieu dans ses temples, où la folie avait eu ses adorateurs⁹⁵. » La première sensation que nous avons alors est le fait d'observer une source traitant des croisades ou bien des guerres de religions dans leur ensemble. Le Premier Consul apparaît comme le sauveur, s'élevant contre les révolutionnaires « barbares ». Sans tomber dans l'excès, qui nous mènerait à la caricature, nous pouvons penser que cette phrase a un style proche de l'hagiographie. Nous nous trouvons presque à l'opposé d'Anquez. Or, les critiques négatives que nous faisons à Anquez (un écrit trop engagé, versant vers la malhonnêteté historique) doivent également se faire sur ce genre de citations, qui sont, elles aussi, d'un parti pris et d'une vision bien trop subjective pour un ouvrage d'histoire.

Dans le même ordre d'idée, mais dans un style plus sobre, Guillemain détaille : « Le plus beau titre de gloire du Premier Consul est d'avoir rendu à notre pays la paix religieuse en rétablissant les relations entre l'Église et l'État français par le Concordat⁹⁶. » Dans cette citation de 1935, la partie politique concernant la religion est, encore une fois, transmise comme étant

⁹³ GAGNOL (Abbé P.), *Histoire de France. Premier cours, op. cit.*, p. 167.

⁹⁴ F. (F.), *Histoire de France. Cours élémentaire, op. cit.*, p. 164.

⁹⁵ COURVAL (Abbé Gessner Albéric Lehoul), *Petite histoire de France à l'usage des écoles, op. cit.*, p. 188.

⁹⁶ GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (A.) et LE STER (Abbé), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire, op. cit.*, p. 266.

la plus grande réussite de Bonaparte. N'oublions pas, que malgré ce que mettent volontairement en valeur les auteurs de l'école libre, cela ne correspond qu'à une infime partie de la politique menée par Bonaparte et, plus tard, par Napoléon. Le fait de glorifier à ce point la politique religieuse du Premier Consul nous amène à comprendre que, pour les pédagogues des écoles confessionnelles, l'atout primordial qu'il faut posséder afin d'être un bon chef d'État est la foi, ou du moins, la tolérance de la religion catholique. Sans vouloir verser dans la polémique, il paraît évident, à la vue des exemples présentés, qu'il existe une volonté « d'endoctrinement » de la jeunesse, qui est ainsi éduquée dans une pensée dualiste : les Catholiques représentant le bien, tandis que les athées ou les non-catholiques (et par conséquent, la Révolution elle-même) seraient le mal. Donnons pour finir l'exemple de Jacques Bainville, qui, dans *Petite histoire de la France*, prédit : « Bientôt il [Bonaparte] rétablira la religion persécutée et signera avec le pape un accord appelé Concordat⁹⁷. » Une nouvelle fois, le Premier Consul est présenté sous les traits du sauveur de la chrétienté, qui a été le martyr des années révolutionnaires.

Que pouvons-nous conclure des éléments que nous avons présentés ? Tout d'abord, la question religieuse est expliquée de manière bien différente selon que l'on soit de l'école publique ou de l'école privée. Si la première insiste sur le fait que Napoléon manipule la religion pour mieux diriger la nation, la seconde salue celui dont elle semble vouloir faire le dernier héros catholique. Il n'est pas surprenant de trouver une telle différence entre les ouvrages des deux écoles puisque le thème de la religion est la principale différence qui les sépare, l'école publique se voulant laïque, quand l'école privée veut conserver une éducation traditionnelle, fortement imprégnée par l'esprit catholique. L'importance de l'action religieuse de Napoléon représente même un moment décisif dans notre étude, puisque, pour la première fois, nous assistons à des discours remplis par l'idéologie des deux camps. Si nous trouvons déjà dans d'autres thématiques des différences de points de vue, les mots utilisés n'ont jamais été aussi explicites. Cela fait des paragraphes portant sur les rapports entre la France et Rome, des véritables pamphlets. Plus que la volonté de raconter l'œuvre de Napoléon, les auteurs se livrent à un véritable duel à distance, par le biais des manuels scolaires. Il est aussi intéressant de remarquer (et cela est vrai pour l'ensemble des thèmes que nous développons) le peu d'originalité et d'inventivité que les différents auteurs utilisent dans leur style. Ainsi, il semble que les deux écoles ne possèdent qu'une poignée de vrais auteurs, qui expliquent et rédigent des phrases originales. Les autres, constituant la masse de notre corpus, ne font que copier, de manière plus ou moins visible, le discours de ces auteurs qui ont une carrière et une renommée

⁹⁷ BAINVILLE (Jacques) et JOB, *Petite histoire de France*, op. cit., p. 126.

plus glorieuses. Il ne s'agit nullement de discréditer l'œuvre des autres auteurs moins connus. Nous faisons simplement un constat de ce que nous avons pu observer, ce qui nous fait régulièrement utiliser des mots comme : « la majorité des auteurs » ou encore « l'ensemble de notre corpus ». Cela est notamment visible dans le fait qu'aucun auteur de notre corpus ne fasse beaucoup de cas de l'enlèvement du pape par Napoléon en 1809, ce qui aurait pourtant pu être critiqué aussi bien par les auteurs de l'école publique que par ceux de l'école privée. La joute sur la question religieuse entre les deux écoles reste donc concentrée sur l'année 1801 et le Concordat, ce qui permet à chacune d'entre elles de donner une image très orientée politiquement de Napoléon Bonaparte.

III. La politique extérieure

L'action politique étrangère de Napoléon ne se limite pas seulement à ses campagnes militaires. Lorsque les conflits se terminent, Napoléon exerce une grande influence sur les territoires nouvellement conquis. Il tente alors de provoquer ou d'imposer des transformations dans les différents pays, afin de poursuivre et d'étendre à l'Europe les projets et les institutions qu'il met en place en France. Son attitude à l'égard des peuples vaincus, mais aussi ses rapports avec les alliés et les ennemis constituent le cœur de cette partie.

Les actions militaires ayant fait l'objet du chapitre précédent, nous ne reviendrons pas sur ce qui a déjà été longuement détaillé, bien que l'action belliqueuse de Napoléon soit généralement intégrée dans les manuels, dans les chapitres portant sur sa politique extérieure. Nous resterons donc ici dans une stricte analyse des événements se déroulant en-dehors des champs de bataille, ce qui revient à ne traiter que de la politique, au sens premier du terme.

1. Une politique décriée...

Pour tenter de rendre notre étude relativement exhaustive, il est nécessaire de couvrir autant de phases que possible de la vie politique de Napoléon. Il convient donc de commencer par les actions accomplies par le général Bonaparte lors de la première campagne d'Italie.

a) Derrière Bonaparte, l'ombre de Napoléon

Pour l'ensemble des auteurs de manuels scolaires de la III^e République, il est évident que la formation politique de Napoléon s'est faite lorsqu'il se trouvait à la tête de l'armée d'Italie, entre 1796 et 1797. Dès lors, il semble que, sous les traits du général Bonaparte, apparaissent déjà ceux de l'Empereur. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter les différents auteurs des deux camps. Ainsi, Aimond explique que Bonaparte est déjà en Italie un

« diplomate audacieux et sans scrupules⁹⁸ ». Il illustre son propos en disant que le général exerce une politique personnelle qui va à l'encontre des directives du Directoire. Ce faisant, il salue tout de même la réussite que constitue le traité de Campoformio, qui permet à la France de retrouver ses « frontières naturelles⁹⁹ ». Nous retrouvons la même approche dans le manuel de Ammann, qui va cependant plus loin, en reprochant à Bonaparte de saboter les succès des autres généraux, en l'occurrence, ceux de Hoche sur le Rhin : « Malheureusement, il oublie alors qu'un général n'a qu'à combattre, non à négocier, et il signe avec l'Autriche les préliminaires de Leoben (18 avril) qui faisaient perdre le fruit des belles victoires de Hoche dans la vallée du Rhin¹⁰⁰. » Et que dire encore des mots de Jules Isaac : « Bonaparte ne s'était pas révélé seulement un grand capitaine. Dès ses premiers succès, il avait agi en maître, impatient de tout diriger et de tout dominer¹⁰¹. » Selon lui, Bonaparte gouverne à la manière d'un proconsul romain et le traité de Campoformio ne suit pas les principes de liberté et des droits du peuple qui ont pourtant été proclamés au début de la campagne¹⁰². Il ajoute dans les annexes de son chapitre : « Bonaparte apparaît déjà comme un chef d'État, dictateur en Italie en attendant de l'être en France¹⁰³ ». Enfin, de son côté, Zevort raconte que le « traité [de Campoformio] eût été encore plus avantageux pour la France, si le négociateur n'eût pas fait passer ses intérêts particuliers avant ceux de son pays¹⁰⁴ ».

À la lecture de cet échantillon de notre corpus, nous voyons bien le message que cherchent à donner les auteurs : derrière Bonaparte perce déjà l'ombre de Napoléon. Cet élément est important et mérite d'être souligné, car il fait le lien entre Bonaparte et Napoléon, qui sont (pour les manuels des écoles publiques) généralement considérés comme étant deux personnages quasiment indépendants l'un de l'autre. Le fait qu'il y ait déjà du « Napoléon » dans la politique du général Bonaparte en Italie est l'élément qui rapproche pour la première fois les deux personnages. Nous découvrons alors que Napoléon n'est pas devenu dictateur à partir du 18 brumaire, ni même du 18 mai 1804, mais lorsqu'il se faisait encore appeler général Bonaparte dans les plaines italiennes.

⁹⁸ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 95.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 95.

¹⁰⁰ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 63.

¹⁰¹ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, op. cit., p. 514.

¹⁰² *Ibid.*, p. 515.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 523.

¹⁰⁴ ZEVORT (Edgar), *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, op. cit., p. 138.

b) *Les erreurs géopolitiques de l'Empereur*

Il apparaît clairement, lorsque nous lisons les différents ouvrages scolaires, que la politique extérieure de Napoléon est loin d'être considérée comme positive. Si, comme nous l'avons vu, certains auteurs soulignent les victoires militaires de l'Empire, du point de vue de la diplomatie et de la direction des affaires politiques avec les pays étrangers, l'œuvre napoléonienne est loin d'être encensée. Comme toujours, ce sont les auteurs des livres de l'école publique qui sont les plus agressifs et les plus hostiles, les auteurs de l'école privée (mis à part Aimond) restent relativement vagues, ou bien cherchent à minimiser les erreurs pourtant réelles de l'Empereur.

De nos jours, les historiens sont globalement d'accord pour dire que le tournant décisif, qui détermine la chute de Napoléon, commence dès l'année 1808 et la campagne d'Espagne. Cette dernière est décriée aussi bien par les auteurs de l'école publique que par ceux du privé. À partir de cette date, Napoléon s'empêtre dans des guerres quasi continues, qui ne visent plus la sauvegarde des acquis de la Révolution. Nous retournons en quelque sorte dans un système d'Ancien Régime, où les guerres sont faites pour servir les intérêts des souverains. Si nous lisons attentivement les ouvrages de notre corpus, il semble que nous pouvons comprendre l'évènement précis qui conduit à ce changement : le blocus continental. Cette bataille économique entre la France et l'Angleterre provoque la poursuite incessante des guerres napoléoniennes, qui sont, d'une certaine manière, obligatoires pour faire respecter la politique « européenne » de Napoléon. C'est donc ce premier acte politique sur la scène internationale, instauré par les décrets de Berlin (1806) et de Milan (1807), qui conduit la France sur une voie périlleuse jusqu'à la chute de l'Empereur. Aimond, après avoir rappelé que ce sont les Anglais qui ont « tiré les premiers », explique clairement que « pour être efficace, il fallait que le Blocus fermât au commerce anglais toutes les entrées du continent¹⁰⁵ ». Les pays n'acceptant pas de leur plein gré la fermeture du continent sont contraints d'affronter Napoléon sur le champ de bataille. Malet, dont les manuels sont les plus exhaustifs sur la période napoléonienne, résume simplement le problème auquel se voit confronté Napoléon : « Le blocus continental entraîna Napoléon à une politique de guerres et d'annexions perpétuelles¹⁰⁶. » Citons maintenant Anquez qui, pour une fois, se montre mesuré dans son propos : « Par le blocus, l'Angleterre était atteinte, car elle se voyait fermer les marchés sur lesquels elle écoulait ses produits ; mais d'autres pays qu'elle étaient frappés du même coup¹⁰⁷. » Cette soudaine sobriété semble

¹⁰⁵ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 131.

¹⁰⁶ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première*, op. cit., p. 652.

¹⁰⁷ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, op. cit., p. 296.

s'expliquer par la haine que porte l'auteur aux Anglais. Mais la remarque n'en est pas pour autant fautive. Nous retrouvons le même genre d'arguments chez Blanchet : « L'Europe devait-elle accepter une dictature qui mettait en souffrance tous ses intérêts matériels ? Le blocus inaugurerait une politique de violence et d'usurpation. Ce fut la première cause de la décadence de l'Empire¹⁰⁸. » De son côté, l'abbé Gagnol raconte que le blocus continental « devait ruiner [l'Angleterre] ; [mais] il ne fit que l'engager lui-même dans d'inextricables difficultés, où sombra sa fortune¹⁰⁹ ». Cette dernière l'abandonne définitivement lors de la campagne de Russie, qui est pour Ammann, la dernière conséquence directe du blocus continental¹¹⁰. Il y a donc une unanimité sur le fait que le blocus continental soit l'élément déclencheur des tourments de l'Empereur, qui, par sa lourde présence, a fini par exaspérer l'Europe.

Une autre critique récurrente vient du fait que Napoléon, après avoir battu ses adversaires, occupe littéralement leur territoire. Aimond souligne ainsi que la présence permanente de militaires dans les pays nouvellement conquis, mais aussi les taxes qui leurs sont imposées provoquent un mécontentement général¹¹¹. Les vaincus payent au prix fort leur opposition à Napoléon : « Il se procurait de l'argent pour ses guerres en levant des réquisitions sur les pays étrangers et en faisant payer des contributions de guerre aux peuples vaincus¹¹². » D'autres, contredisant l'image donnée *a posteriori* par le *Mémorial de Sainte-Hélène*, qui fait de Napoléon le héros de la cause des peuples et des nations, expliquent que la politique napoléonienne, « ne respectant pas chez les autres peuples des sentiments légitimes d'indépendance nationale, il [Napoléon] les tourna peu à peu contre la France, et prépara contre nous cette coalition universelle, non plus des souverains comme en 1793, mais des nations, qui devait triompher en 1814¹¹³ ». L'atteinte aux droits des peuples est d'ailleurs ce qui fait l'objet de longs discours critiques. Beaucoup d'auteurs mettent en lumière l'indifférence avec laquelle Napoléon place tel ou tel membre de sa famille sur un trône pour ensuite le révoquer s'il ne suit pas explicitement sa volonté. Cela fait dire à Chabert que « Napoléon bouleversa politiquement l'Europe en remaniant la carte à son gré¹¹⁴. » Lévy-Schneider affirme également que « Napoléon a transformé l'Europe occidentale », à tel point qu'il a réussi à réveiller « le

¹⁰⁸ BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), *Histoire de France. Récits et entretiens. Cours supérieur, op. cit.*, p. 418.

¹⁰⁹ GAGNOL (Abbé P.), *Histoire de France. Premier cours, op. cit.*, p. 165.

¹¹⁰ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 118.

¹¹¹ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851), op. cit.*, p. 141.

¹¹² SEIGNOBOS (Charles), *La période contemporaine depuis 1789. Troisième A, B, op. cit.*, p. 114.

¹¹³ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 101.

¹¹⁴ CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), *Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain, op. cit.*, p. 23.

patriotisme chez les vaincus et à les dresser contre la France¹¹⁵ ». La politique prônée par Napoléon est alors directement responsable du fait que « la cause de la France, jadis chère aux nations, leur devenait odieuse, parce qu'elle les froissait à la fois dans leurs sentiments nationaux et dans leurs intérêts matériels¹¹⁶. » Pour illustrer leur propos, quelques manuels citent des organisations secrètes comme le *Tugendbund* prussien ou les *Carbonari* italiens. Le gros sous-entendu que veulent faire passer les auteurs est encore une fois la puissance de la masse du peuple face au seul dictateur. Ainsi, nous trouvons que Napoléon ne compte « pour rien les forces morales » des peuples qui lui sont soumis¹¹⁷. Finalement, le blocus continental oblige l'Empereur à faire de nombreuses guerres et à augmenter ses conquêtes. Tous les manuels utilisent le même nombre pour montrer l'étendue du pouvoir de Napoléon : la France compte 130 départements en 1810. Bientôt, après avoir donné cet élément, ils ajoutent que l'étendue de la puissance française est aussi la cause de sa chute. À ce constat, Aimond est encore celui qui essaie de donner une explication rationnelle : « Il [Napoléon] groupait d'une manière artificielle des nations *trop différentes* pour rester unies sous le même sceptre¹¹⁸. » Nous pourrions ajouter à cela le fait que les peuples européens n'en pouvaient également plus de supporter une politique qui pourrait se résumer à « la France avant tout¹¹⁹ ».

Le blocus continental, le despotisme impérial qui en découle, accompagné de la défaillance des frères et alliés de l'Empereur sont donc les éléments retenus par les auteurs d'ouvrages scolaires pour expliquer la chute vertigineuse du système napoléonien entre 1812 et 1814.

2. ... possédant quelques aspects positifs

Si la majorité des livres de notre corpus font cette analyse de la politique extérieure de Napoléon, pouvons-nous dire pour autant qu'il n'existe aucun point positif dans l'action étrangère de l'Empereur ? Au cours de la lecture de nos sources, nous avons recensé quatre auteurs qui trouvent tout de même quelques aspects positifs à la politique européenne napoléonienne. Ces points positifs se classent en trois catégories : les traités de paix signés par Bonaparte lorsqu'il est Premier Consul, l'exportation du *Code civil* à l'étranger et les travaux entrepris par Napoléon, un peu partout en Europe, après ses conquêtes.

¹¹⁵ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (A.), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première*, op. cit., pp. 262-263.

¹¹⁶ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 116.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 116.

¹¹⁸ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 141.

¹¹⁹ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, op. cit., p. 306.

Il n'est pas étonnant de retrouver les auteurs qui montrent dans leurs écrits une certaine objectivité vis-à-vis de l'ensemble de l'œuvre napoléonienne. Ainsi, dans le *Bonaparte* illustré par Job, nous trouvons les louanges adressées au Premier Consul suite à la paix qu'il réussit à obtenir avec les Anglais : « Cette paix dont on jouit est assurée par le traité d'Amiens, qui fait autant d'honneur à Bonaparte que la victoire de Marengo¹²⁰. » Dans une même phrase, nous trouvons mis sur un pied d'égalité le chef militaire vainqueur et l'homme politique qui pense aux intérêts de sa nation et de son peuple. Ce n'est dès lors pas le Napoléon fauteur de guerre tant décrié par les manuels de l'école publique qui est présenté, mais un général qui sait faire la guerre et la conclure du mieux possible. Zevort aussi tente brièvement de faire ressortir cet aspect de la carrière politique du Premier Consul : « Dès son arrivée au pouvoir, Bonaparte offrit la paix aux coalisés, mais ceux-ci la refusèrent¹²¹. » Dans l'autre grand ouvrage illustré par Job, *Napoléon*, nous retrouvons cette idée exprimée : « L'homme qui créa, avec cette fièvre, tant de monuments magnifiques, qui embellit, enrichit tant de cités, qui les dota d'établissements en harmonie avec tous les progrès, comment n'aurait-il pas aspiré à placer ces trésors sous la protection de la paix¹²² ? » Cette citation est d'autant plus importante qu'elle est une des rares qui se concentre sur autre chose que l'aspect militaire dans l'ensemble du livre. Nous la trouvons après la campagne d'Autriche en 1809. Nous pourrions trouver à redire sur cette phrase, car l'Europe n'est pas en paix en 1809, puisque les combats en Espagne continuent toujours. Mais il est somme toute intéressant de voir que le côté « pacificateur » de Napoléon soit mis en avant. D'ailleurs, nous pourrions faire remarquer que les deux ouvrages dans lesquels nous trouvons ces phrases sont des livres de prix et non pas des manuels scolaires, ce qui implique forcément un parti pris de la part des auteurs de manuels dans leur récit.

À côté des paix voulues par Napoléon, Malet signale que l'Empereur ne s'est pas contenté d'administrer la France, mais qu'il a aussi voulu introduire dans les pays vaincus les innovations qu'il appliquait à l'intérieur :

Ce fut aussi l'origine de transformations profondes, d'où l'Europe occidentale sortit modernisée. Les pays annexés à l'Empire furent naturellement soumis au nouveau régime français : division en départements, législation française, abolition du régime féodal, sécularisation des biens de l'Église vendus comme bien nationaux, etc... Certains États comme le royaume d'Italie eurent un régime entièrement calqué sur le régime français. Dans les autres États vassaux, Napoléon introduisit au moins le Code français avec ses principes d'égalité sociale, de liberté civile, de partage égal des successions¹²³.

¹²⁰ MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, op. cit., p. 66.

¹²¹ ZEVORT (Edgar), *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, op. cit., p. 143.

¹²² MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, op. cit., p. 40.

¹²³ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, op. cit., p. 586.

La première ligne, mise en italique pour bien signaler son importance, montre que Napoléon n'est pas seulement un dictateur faisant la guerre à toute l'Europe. Il est aussi un réformateur, un homme politique de bon niveau et, finalement, il n'a pas totalement fait disparaître l'idée d'égalité entre les Hommes. En somme, c'est un peu l'homme de la Révolution, dans ce qu'elle a de positif, qui ressort de ce paragraphe. Nous ne pouvons que déplorer le fait que d'autres auteurs, comme le fait Magin, n'aient pas pris la peine de faire quelques lignes sur ce sujet : « Par sa volonté [à Bonaparte], les républiques batave, ligurienne, cisalpine, copièrent la nouvelle constitution française. [...] Par l'acte de *médiation*, février 1803, il donna à la Suisse une nouvelle constitution fédérale¹²⁴. »

Enfin, si tous les auteurs parlent des réalisations publiques de Napoléon en France, peu d'entre eux s'attardent sur les travaux faits à l'étranger. Nous pouvons encore une fois citer Malet :

À ces travaux en France s'ajoutèrent les grandes routes achevées à travers les Alpes, des travaux entrepris en Italie, à Milan, à Venise, à Rome, [...] et au-delà de l'Adriatique jusqu'en Dalmatie. Tout cela fut l'œuvre de moins de dix ans, et tant d'entreprises menées à bien au milieu de guerres incessantes, au cours de chevauchées presque ininterrompues à travers l'Europe, montrent mieux que tout ce qu'on en peut écrire combien fut prodigieuse l'activité de l'homme et combien souple son génie¹²⁵.

Le fait de pouvoir lire ces quelques auteurs permet d'avoir une vision différente de celle qui est présente dans les autres manuels scolaires. Napoléon n'est pas seulement le dictateur qui ne respecte pas les droits des peuples, mais aussi un dirigeant qui, par son intervention auprès des pays étrangers qu'il conquiert, transforme considérablement leurs institutions et administrations. Si l'œuvre de Napoléon n'avait pas apporté de changements positifs, elle n'aurait pas pu résister aux retours des monarques traditionnels sur leur trône respectif. Or, le *Code civil* ou *Code Napoléon* est toujours en vigueur en France et de nombreux pays européens continuent d'utiliser un de ses dérivés. Ne limiter la politique étrangère de Napoléon qu'à des échecs liés aux caractéristiques dictatoriales de son régime n'est donc pas représentatif de la période impériale. Il est sûr que la politique impérialiste dans lequel se perd Napoléon ne fait pas ressortir une image favorable de ce qu'est l'Empire. Cependant, le fait que les institutions qui ont été mises en place durant la période soient toujours en vigueur nous permet de penser qu'elles ne sont pas forcément toutes négatives. Une faible quantité de nos auteurs trouvent utile de parler de ces bienfaits à l'étranger : cela nous laisse penser que les ouvrages scolaires

¹²⁴ MAGIN (A.), *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours moyen, op. cit.*, p. 227.

¹²⁵ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 599.

ne s'intéressent à Napoléon en Europe que lorsqu'il s'agit d'évoquer des campagnes militaires, ce qui, nous l'avons vu, leur donne la possibilité de relier leur analyse historique aux événements qui leur sont contemporains.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que, contrairement à ce que nous avons relevé sur le sujet militaire, il n'y a pas de différences aussi nettes entre les manuels du public et ceux du privé. Cela tient au fait que les manuels de l'école libre se positionnent beaucoup moins lorsqu'il est question de politique intérieure ou extérieure. Nous pouvons trouver comme explication à ce phénomène le fait que la grande majorité des auteurs de l'école privée – pour ne pas dire la totalité – ont des idées nationalistes de leur temps. Par conséquent, l'ordre rétabli, le respect d'une hiérarchie, tout comme la volonté d'étendre l'influence française de Napoléon sont en phase avec l'opinion générale de ces intellectuels. La seule fois où nous assistons à une levée de boucliers dans les rangs de l'école privée concerne la question du Concordat et de la politique religieuse de Bonaparte, puis de Napoléon. Cela correspond à l'idée mise en place par les Catholiques, qui veulent, à travers leurs manuels, défendre l'Église (dont la place est de plus en plus menacée dans la société de la III^e République) et la religion, qu'ils estiment attaquée par l'État dans les manuels de l'école publique. Il n'y a pas là de quoi s'étonner, car l'opposition idéologique entre les deux écoles tourne principalement autour de la place de la religion dans leurs enseignements respectifs. Enfin, lorsque Napoléon n'est pas critiqué par les auteurs de l'école publique pour sa dictature intérieure, c'est pour ses méfaits à l'étranger. Son goût pour la conquête est très mal perçu, surtout lorsque cela humilie les peuples vaincus, ce qui provoque une juste rébellion symbolisée par ce que beaucoup appellent « le réveil des nations ».

Chapitre III

Le bilan d'un règne

Les deux premiers chapitres nous ont permis de comprendre quels sont les principaux thèmes évoqués dans les livres scolaires, lorsqu'il est question du Premier Empire. Celui que nous ouvrons à présent a pour vocation de les compléter. Nous allons développer, dans les pages qui suivent, les aspects culturels et monumentaux, avant de conclure en analysant les profils émanant des différents auteurs sur la période impériale.

I. La culture et ses acteurs sous l'Empire

1. Pourquoi s'attarder sur la culture ?

De nos jours, lorsque l'on parle du Premier Empire, les premiers éléments qui nous viennent à l'esprit sont les dates de batailles souvent victorieuses, parfois malheureuses ; puis vient le moment où l'on se remémore toutes les créations administratives mises en place sous Napoléon. Cependant, le cadre culturel de l'époque impériale, bien que souvent jugé comme quantité négligeable par rapport aux événements connus par la France de cette époque, ne doit pas être négligé. Si nous l'avions oublié, les auteurs des livres scolaires de la III^e République se chargent de nous le rappeler.

Sur l'ensemble de notre corpus, 22 ouvrages citent, au moins une fois, un auteur, un artiste ou un savant de la période impériale. Cela représente un taux de 21,4 % de notre corpus. Ces références sont présentes dans 7 des manuels scolaires de l'école primaire publique et dans 10 des manuels du secondaires. Ce qui, sur le total des 22 livres que nous avons comptés auparavant, représente respectivement 31,8 % et 45,5 %. Un seul manuel de l'école privée de notre corpus (soit 4,5 %) s'attarde sur la question culturelle. Dans l'autre partie de notre corpus, nous trouvons une égalité parfaite : deux livres de prix ou de lecture des deux écoles mettent en avant l'aspect intellectuel de la période napoléonienne (ce qui représente dans les deux cas 9,1 % des 22 ouvrages).

Un peu moins d'un quart des livres de notre corpus fait donc des références à l'art sous l'Empire. Ce chiffre ne doit pas faire passer pour autant l'importance de la culture au second plan. En effet, il est important de préciser que, dans les manuels destinés aux petites classes, la période napoléonienne n'est souvent décrite qu'en trois ou quatre pages. Par conséquent, peu de choses peuvent être expliquées. Ne paraît alors que ce qui est strictement essentiel. *A contrario*, les manuels des classes du secondaire sont souvent aussi complets que peut l'être un

ouvrage d'apprentissage. Les auteurs s'attardent davantage sur des faits qui sortent du militaire et du politique et peuvent alors traiter à leur guise des innovations culturelles, technologiques et matérielles. Nous pouvons penser, sans prendre trop de risques, que, si notre étude s'était concentrée exclusivement sur des ouvrages du secondaire, les taux présentés plus haut serait bien différents. D'ailleurs, si nous ne prenons pas en compte les manuels de l'école primaire, nous obtenons un taux de 71,4 % des manuels du secondaire de l'école publique traitant du sujet.

Cependant, un résultat nous frappe à la vue de nos calculs : la faible présence d'ouvrages de l'école privée. Cela est d'autant plus curieux que cette école semble disposer des exemples nécessaires pour s'attarder sur la question culturelle. Chateaubriand n'est-il pas *le* personnage important de la période, pouvant se présenter comme le porte-drapeau des idées catholiques et royalistes ? Il semble qu'il aurait été possible de parler de littérature pour l'école privée, même si cela ne se résumait qu'à une présentation du parcours de l'auteur du *Génie du christianisme*. Encore une fois, le choix de ne pas traiter du sujet fait ressortir une forme de volonté obscurantiste que nous avons déjà pu apercevoir auparavant. Rappelons ce que nous disions au chapitre précédent, lorsque nous observions que les manuels de l'école privée semblaient mettre une certaine réserve dans leurs propos concernant la politique napoléonienne, ne montrant véritablement leurs idées que dès qu'il était question de politique religieuse. En fait, en laissant à l'école publique le soin de parler de la culture, l'école privée ne nous fournit aucun contrepoids, laissant la place nette aux avis des auteurs de l'autre camp.

En effet, nous pouvons nous demander pourquoi nous retrouvons tant d'éléments culturels dans les manuels du secondaire de l'école publique. Pour comprendre cela, il faut se souvenir du statut des personnes qui détiennent les rênes du pouvoir sous la III^e République. La bourgeoisie qui domine l'État ne fait les programmes scolaires qu'en fonction des nécessités propres à sa classe sociale. Les classes du secondaire ne sont, dès lors, et ce jusqu'aux années 1930, peuplées que de membres de la société bourgeoise, aspirant à de hautes fonctions. Dans ces conditions, un minimum de bagage culturel, qui correspond à ce que nous appellerions aujourd'hui la « culture générale », est nécessaire pour pouvoir vivre au sein de cette société et pouvoir s'y épanouir. Les personnages cités dans les pages des manuels scolaires doivent donner des indications sur les principaux protagonistes de la vie intellectuelle à l'époque impériale. C'est ensuite aux élèves, de parfaire leur culture en lisant les œuvres des auteurs mentionnés ou en allant voir les tableaux représentés dans des musées, puis, d'approfondir encore leurs connaissances en découvrant de nouveaux artistes. Finalement, c'est réellement

grâce à l'aspect culturel que doit se faire la différence entre un élève qui suit un long parcours scolaire et un autre qui s'arrête à l'entrée du collège.

2. La littérature sous l'Empire : Chateaubriand, Madame de Staël et les autres

a) *Tableau de la situation littéraire sous Napoléon*

La principale discipline mise en avant par les manuels scolaires, lorsqu'il est question de culture, est la littérature. En effet, cette dernière est souvent bien détaillée dans les livres scolaires. Nous pouvons supposer que la raison de cette prédominance est tout simplement causée par le fait que les élèves ont déjà entendu parler des grands auteurs de la période et qu'ils ont peut-être même déjà lu leurs œuvres. D'autant que, ne l'oublions pas, certains livres de ces auteurs sont présents dans les listes de livres de lecture et de prix. La relative facilité avec laquelle il est possible de se procurer un de ces livres est donc une notion que nous pouvons retenir. Contrairement aux autres disciplines artistiques comme la peinture ou la sculpture, les livres touchent un plus grand nombre de personnes. Les auteurs de manuels scolaires tentent alors d'introduire cette partie de leur leçon sur l'Empire, en commençant par des informations que peuvent connaître la majorité des élèves.

Assez vite, en lisant les manuels, nous nous rendons compte que le Premier Empire semble n'avoir que deux auteurs : Chateaubriand et Madame de Staël. « Les écrivains de son temps [à Napoléon], sauf ces esprits indépendants, sont généralement médiocres¹. » Cette sentence exprimée clairement dans le manuel de Lévy-Schneider est sous-entendue dans bien d'autres livres scolaires. Dans l'ensemble de notre corpus, nous ne trouvons, par exemple, que deux références au nom de Benjamin Constant². Cette absence ne doit pas étonner. Nous pouvons l'attribuer au fait que *Adolphe* ne soit publié qu'en 1816, soit après la chute de l'Empire. Par conséquent, Benjamin Constant est à cette période davantage connu pour son opposition au régime impérial, que pour son œuvre littéraire. En tous les cas, la cause de cette « médiocrité » est toute trouvée : « Cette période est une des plus vides de notre histoire littéraire. Le despotisme de Napoléon pèse sur les esprits et semble étouffer l'inspiration poétique³. » Dans ces deux citations, nous comprenons déjà l'idée directrice qui guide les manuels. Encore une fois, la rengaine du despotisme napoléonien, déjà oppresseur des Français,

¹ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première*, op. cit., p. 279.

² Ces manuels sont : LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première*, op. cit. ; et DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1883.

³ AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Deuxième livre d'histoire de France (France et colonies)*, Paris, Librairie Larousse, 1920, p. 227.

empêche à lui seul de faire éclore une nouvelle génération d'auteurs talentueux. Ce n'est pourtant pas faute d'avoir manqué de volonté ou de moyens : « Napoléon aurait voulu cependant donner à la France la gloire des lettres, comme il lui donnait celle des armes⁴. » Mais sans liberté d'écrire, le talent ne peut s'exprimer, affirment les manuels.

Pour illustrer leurs dires, les auteurs utilisent les exemples donnés par les deux grands noms de la littérature du début du XIX^e siècle, que nous avons déjà cités plus haut. Les prendre pour exemples est d'ailleurs pratique, car, en connaissant les idées politiques bien éloignées qui séparent les deux écrivains et en les mettant en avant sur un pied d'égalité, les manuels peuvent prétendre à l'objectivité et à la neutralité aux regards des élèves. Certains, dans leur présentation des protagonistes, écrivent tout simplement que Chateaubriand représente le « sentiment poétique et religieux », tandis que Madame de Staël est « l'écrivain libéral »⁵. Dit de manière moins policée, le premier cité est l'auteur des conservateurs quand le second est celui des idées nouvelles. Mais finalement, en lisant bien les pages traitant de ces deux auteurs, nous comprenons que, plus que leur œuvre littéraire, qui n'est pas étudiée, ni même mentionnée, c'est leur opposition au régime napoléonien qui leur donne une telle importance. Ainsi, « Chateaubriand et Madame de Staël, dont les idées ne plaisaient pas au maître, furent obligés de quitter la France⁶ ». Dans un autre de ses manuels, Driault explique que « les lettres durent aussi servir l'État, comme sous Auguste, à Rome : Chateaubriand vécut hors de France ; Mme de Staël fut expulsée ; ils n'étaient que des "idéologues", et l'État napoléonien n'avait pas de place pour eux⁷. » Pour Le Ster, « les écrivains indépendants sont persécutés et tracassés⁸ » et Dauban ajoute que Napoléon s'est montré injuste avec Mme de Staël, la traitant « comme un ennemi personnel, comme une puissance redoutable ; il la persécuta, il l'exila⁹ ».

b) Napoléon, un tyran pour les littéraires ?

Que penser de cette volonté de faire passer, même quand il est question de culture, Napoléon pour un tyran ? Commençons par faire le point sur la véritable situation dans laquelle

⁴ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, p. 305.

⁵ DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France et histoire contemporaine. De 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, Paris, Librairie Hachette, 1883, p. 332.

⁶ DRIAULT (Édouard) et RANDOUX (Maurice), *Histoire de France depuis 1774 jusqu'en 1851 à l'usage des écoles primaires supérieures, op. cit.*, p. 196.

⁷ — et PAGÈS (Georges), *Histoire moderne (1715-1815). Classes de première A, B, C et D*, Paris, Félix Alcan éditeur, 1903, p. 212.

⁸ GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (Augustin) et LE STER (Abbé François), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire, op. cit.*, p. 279.

⁹ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, p. 306.

se trouvaient les deux auteurs, « martyrs » de l'Empire. Chateaubriand, tout d'abord. Il convient de rappeler qu'il a été un admirateur de l'Empereur, avant de devenir son adversaire. Ziesness explique bien qu'à partir du moment où Chateaubriand s'éloigne de l'Empereur, « il se présentera comme la victime persécutée d'un tyran, alors que Napoléon, conscient de son talent exceptionnel, ne l'a jamais exilé, ni même inquiété¹⁰ ». Jean Mistler et Jean Tulard affirment d'ailleurs que Chateaubriand amplifie les persécutions qu'il subit¹¹. Voilà pour l'auteur des *Mémoires d'outre-tombe*, qui décide donc, nous l'aurons compris, de son plein-gré de s'éloigner de l'Empereur et de montrer clairement son désaccord. N'oublions pas de rappeler que Chateaubriand est le principal héraut de la légende noire de Napoléon, comme l'a démontré Tulard au cours de ses nombreux travaux et, notamment, dans *Le mythe de Napoléon*, paru en 1971. Mme de Staël à présent. Dans l'article de Charles-Otto Ziesness, nous pouvons lire que « déjà, le Directoire l'avait expulsée pour le motif qu'elle troublait l'ordre public¹². » En comparaison, Napoléon n'arrive à cette extrémité qu'en 1810, au moment où elle cherche à faire publier son *De l'Allemagne*.

Parallèlement à la présentation des parcours des deux écrivains, il convient de se pencher sur le regard que porte le régime napoléonien sur la littérature. En effet, il ne faut pas tomber dans le piège, qui consiste à étudier Chateaubriand et Germaine de Staël en considérant qu'ils ne sont des cas représentatifs que de leur propre personne. Derrière les deux écrivains, c'est tout le fonctionnement de la censure et des repréailles mis en place contre les adversaires de Napoléon que les auteurs de manuels veulent dénoncer. Il est certain que le régime instauré par Napoléon, dès le Consulat, possède une police chargée de surveiller l'ensemble des écrits. Dans ce contexte, les librairies et les théâtres sont tout naturellement observés, d'autant plus que ces lieux sont propices aux arts populaires, ce qui fait se rencontrer un grand nombre de personnes dans le même endroit¹³. Les publications considérées comme « dangereuses » sont donc arrêtées par la censure. Par ailleurs, il est interdit de parler de politique dès que l'on devient un « immortel » siégeant à l'Académie¹⁴. Mis à part ces contraintes, qui ne sont pas nouvelles pour les auteurs du XIX^e siècle, qui en ont connu d'autres, la censure napoléonienne est loin de sanctionner aussi durement que certains régimes qui l'ont précédé. Ainsi, le marquis de Sade est bien interné à Charenton. Mais sa détention est relativement douce. D'autre part, sous la

¹⁰ ZIESENISS (Charles-Otto), « Napoléon, les écrivains, les livres », dans *Revue du souvenir napoléonien*, n°388, avril-mai 1993, p. 7.

¹¹ MISTLER (Jean) et TULARD (Jean), « Littérature », dans *Dictionnaire Napoléon*, *op. cit.*, p. 1083.

¹² ZIESENISS (Charles-Otto), « Napoléon, les écrivains, les livres », *op. cit.*, p. 7.

¹³ LENTZ (Thierry), *Le grand Consulat (1799-1804)*, Paris, Fayard, 1999, p. 420.

¹⁴ ZIESENISS (Charles-Otto), « Napoléon, les écrivains, les livres », *op. cit.*, p. 10.

Terreur des opposants sont emprisonnés. Mistler et Tulard ont montré que rien de tel n'a existé pendant l'Empire¹⁵. Ces derniers sont même allés plus loin en donnant un exemple : « sous la Révolution, André Chénier et Roucher furent guillotins : aucun écrivain n'a été exécuté sous Napoléon¹⁶ ».

Les manuels scolaires de la III^e République semblent donc dramatiser la véritable situation des auteurs de l'époque napoléonienne. Ce faisant, ils confirment la pensée développée par Thierry Lentz, qui écrit que l'on « ne reconnaît guère de mérites aux œuvres ayant éclos sous les auspices d'un régime policier¹⁷ ». S'il est vrai que la postérité a retenu les noms de Chateaubriand et de Mme de Staël, d'autres écrivains, aujourd'hui oubliés, ont aussi eu leur période de gloire sous l'Empire. Nous pouvons citer Ducray-Duminil, Ducis, Lemercier ou encore l'abbé Delille par exemple. Enfin, précisons que Napoléon a aidé financièrement les gens de lettres qui se trouvaient dans le besoin et la gêne. Et cela, quelle que fût leurs opinions politiques¹⁸.

c) Napoléon, un despote éclairé ?

Le titre de cette partie fait référence à une question que pose Thierry Lentz dans sa monumentale *Nouvelle histoire de Premier Empire*. Au cours de son développement, il démontre que cette notion de « despote éclairé » est anachronique et ne peut donc pas s'appliquer à Napoléon. Cependant, Ducoudray cite dans son livre *Cent récits d'histoire de France*, une phrase qui aurait été prononcée par l'Empereur, et qui pourrait très bien être celle d'un des grands monarques des Lumières : « Si Corneille eût vécu de mon temps, [...] je l'aurais fait prince¹⁹. » Le même Ducoudray est le seul qui, dans ses manuels, estime que « la gloire des lettres ne manqua pas à ce règne prodigieux²⁰. » Se détachant de l'image donnée par les autres manuels, il dit que, même si Chateaubriand et Mme de Staël ont été ses ennemis, Napoléon « n'en appréciait pas moins leur mérite²¹ ». D'autant plus que « le nouveau Charlemagne eût été flatté de voir autour de lui une pléiade de grands écrivains », mais que, faute de talents, « il comblait de ses faveurs des auteurs tragiques inconnus aujourd'hui²² ».

¹⁵ MISTLER (Jean) et TULARD (Jean), « Littérature », *op. cit.*, p. 1083.

¹⁶ *Ibid.*, p. 1083.

¹⁷ LENTZ (Thierry), *Le grand Consulat (1799-1804)*, *op. cit.*, p. 419.

¹⁸ ZIESENISS (Charles-Otto), « Napoléon, les écrivains, les livres », *op. cit.*, p. 10.

¹⁹ DUCOUDRAY (Gustave), *Cent récits d'histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1902, p. 166.

²⁰ —, *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'enseignement secondaire spécial*, Paris, Librairie Hachette, 1888, p. 184.

²¹ *Ibid.*, p. 184.

²² DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France et histoire contemporaine. De 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, *op. cit.*, p. 331.

Jalliffier, dans son manuel, explique que « Napoléon se plaignait d'avoir contre lui la grande littérature et, pour lui, la petite seulement²³. » Plus loin, il est l'unique auteur à mentionner les noms d'historiens contemporains de l'Empereur comme Lacretelle, Anquetil ou Daunou, qui sont redoutés par le pouvoir²⁴. Cependant, Jalliffier se démarque en tentant d'expliquer pourquoi l'Empire est pauvre sur le plan littéraire : « L'époque impériale est une époque de transition, où les derniers classiques se trouvent en présence des premiers romantiques²⁵. » Même si cela semble être un raccourci assez banal, l'auteur a le mérite de l'écrire, ce que les autres manuels ne se donnent pas la peine de faire. Notons enfin l'absence totale de références à la philosophie et à ses auteurs, qui n'existent pas sous Napoléon, s'il faut en croire les manuels scolaires.

Mais une chose étrange se retrouve dans les manuels de Ducoudray et de Lévy-Schneider. Ces derniers, alors que l'Empire est critiqué pour le manque de qualité de sa littérature, estiment que le meilleur représentant littéraire de la période n'est autre que... Napoléon lui-même. Lévy-Schneider dit : « Napoléon, dont l'éducation intellectuelle est très incomplète et le goût littéraire très contestable, est personnellement un écrivain admirable dans sa *Correspondance*, œuvre de toute sa carrière²⁶. » Ce que reprend par ces mots Ducoudray : « Lui-même [Napoléon], du reste, ses *Mémoires*, sa vaste correspondance l'attestent, peut être mis au rang des plus grands écrivains du siècle²⁷. » Jalliffier ajoute : « Napoléon ajoute à toutes ses autres gloires celle de très grand écrivain²⁸. » Ces avis personnels, après avoir lu quelques productions écrites de l'Empereur, peuvent être objectivement contestés. Napoléon, comme beaucoup de personnalités de son temps, ayant grandi dans le siècle des Lumières, a beaucoup écrit. Mais pouvons-nous raisonnablement le considérer comme un vrai écrivain ? Même s'il a écrit quelques romans dans sa jeunesse, lui donner ce titre semble très élogieux. Nous pouvons aussi contredire Lévy-Schneider pour ce qui est de la culture littéraire de Napoléon. Firmin de Croze s'en charge d'ailleurs, dans son *Napoléon : l'épopée militaire* :

À la Malmaison, Napoléon donnait parfois des dîners sans apparat : c'étaient des dîners littéraires. [...] Au sortir de table, il s'emparait au hasard de quelqu'un de ses convives, le

²³ JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), *Cours complet d'histoire. Temps modernes et contemporains (1715-1815). Cours de première*, Paris, Garnier frères, 1908, p. 644.

²⁴ *Ibid.*, p. 645.

²⁵ *Ibid.*, p. 637.

²⁶ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première, op. cit.*, p. 277.

²⁷ DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 184.

²⁸ JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), *Cours complet d'histoire. Temps modernes et contemporains (1715-1815). Cours de première, op. cit.*, p. 646.

prenait par le bras et continuait avec lui la conversation commencée ; c'était tantôt littérature, tantôt histoire, ou mathématiques, ou poésie. Bonaparte, par l'étendue de son érudition et la précision de sa science, émerveillait ses auditeurs²⁹.

Comme tout un chacun, Napoléon a des préférences littéraires, qui peuvent être plus ou moins appréciées par les historiens. Mais il reste que, qualifier l'Empereur de personne ayant un « goût littéraire très contestable », est très exagéré, voire faux. Il ne faut pas oublier que durant sa jeunesse, Napoléon a lu et commenté les auteurs antiques, Rousseau et d'autres philosophes et théoriciens. Il est même capable de discuter et de débattre avec Goethe, dont il a lu *Les souffrances du jeune Werther*, de littérature pendant l'entrevue d'Erfurt (1806).

Napoléon n'est donc pas un despote éclairé. Pourtant, ses préoccupations, que soulèvent les manuels scolaires, montrent bien tout l'intérêt qu'il portait à la question littéraire. Comme les souverains de la fin du XVIII^e siècle, il s'est adonné à l'écriture. Et comme eux, il a su se montrer généreux avec les artistes.

3. Les artistes et les savants

Bien qu'étant l'élément le plus détaillé par les manuels scolaires, la littérature n'est pas la seule forme d'art que connaît l'Empire. En effet, nous trouvons la mention de noms de peintres comme David, Ingres ou Gros, mais aussi d'un sculpteur comme Canova. Bien que ces artistes soient généralement cités sans plus d'informations, à la fin de l'énumération nous trouvons régulièrement des phrases, qui peuvent se comprendre comme une conclusion du chapitre artistique. À ces artistes, il faut ajouter les noms de savants, dont les travaux ne sont pas mentionnés non plus, mais qui ont au moins le mérite d'être présents dans les lignes qui présentent ce qui se faisait de mieux dans le monde intellectuel sous Napoléon.

Ainsi, au début de l'aventure napoléonienne. Mazé, dans son livre *La jeunesse de Bonaparte*, écrit ces mots à propos de l'expédition d'Égypte :

Des savants, des artistes, qui accompagnaient nos soldats, mêlaient leurs acclamations à celles des équipages. Parmi les hommes illustres qui entouraient Bonaparte sur le pont de l'*Orient*, où se montraient Monge, Méchain, Berthollet, Geoffroy Saint-Hilaire, Desgenettes, Larrey, et bien d'autres que l'amour de l'art ou de la science entraînait vers la terre d'Égypte³⁰.

Ces lignes indiquent quelque chose d'important, que nous ne comprenons peut-être pas suffisamment à travers les exemples précédemment cités : Napoléon, même lorsqu'il n'était

²⁹ CROZE (Firmin de), *Napoléon : l'épopée militaire*, op. cit., p. 123.

³⁰ MAZÉ (Jules), *La jeunesse de Bonaparte*, op. cit., p. 190.

que Bonaparte, savait déjà s'entourer de personnages illustres par leur savoir. En dehors du fait que la volonté de maîtriser les artistes pour qu'ils servent sa propre propagande, nous pouvons aussi penser que l'Empereur fait montre d'un esprit d'intellectuel, du fait de sa formation en tant qu'artilleur (arme savante s'il en est) à Brienne, puis à Paris. Ducoudray, dans un de ses manuels, exprime clairement cette idée : « Le règne de cet empereur membre de l'Institut fut l'époque où les sciences commencèrent ces progrès étonnants qui ne se sont pas arrêtés depuis³¹. »

Cependant, Jalliffier trouve une raison à la bienveillance affichée par l'Empereur vis-à-vis des savants : « Napoléon savait qu'un cortège de savants, de lettrés et d'artistes est indispensable à la gloire d'un souverain. Mais aucun de ceux qu'il croyait honorer de sa protection ne devait se livrer à aucune manifestation contraire à ses vœux³². » Car l'Aigle ne se contente pas d'avoir une activité de mécène. Il distribue « les fonctions publiques », « les dotations » qui servent à faire la fortune des artistes et des savants, ce qui les rend dépendants du bon vouloir de Napoléon³³. Dauban, moins pessimiste dans son jugement, explique de son côté que Napoléon « les [les artistes] protégea sans arrière-pensée, et se montra toujours l'ami généreux des savants qui illustrèrent son règne³⁴ ». Ailleurs, nous pouvons trouver, exprimé avec d'autres mots, la même idée : « Napoléon traita mieux les savants que Louis XIV les poètes. Presque tous furent sénateurs ou barons³⁵. » Par ailleurs, ce qui pour certains est « une époque glorieuse et féconde³⁶ » pour les sciences, permet à Cuvier et Saint-Hilaire de faire naître la paléontologie, une « science admirable³⁷ ».

Peut-être plus chanceux avec les savants et les artistes qu'avec les auteurs, Napoléon semble donc avoir exercé une activité de mécène qui est interprétée plus ou moins favorablement selon les cas. Ceux qui se bornent à voir en la personne de l'Empereur un dictateur sont bien obligés de lui reconnaître sa « générosité ». Mais celle-ci n'existe, selon eux, que pour servir ses propres intérêts. D'autres, moins farouches envers l'œuvre napoléonienne, voient au contraire dans les gestes financiers accordés par Napoléon, la volonté de mettre en

³¹ DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 184.

³² JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), *Cours complet d'histoire. Temps modernes et contemporains (1715-1815). Cours de première*, op. cit., p. 632.

³³ *Ibid.*, p. 632.

³⁴ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, op. cit., p. 306.

³⁵ DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial*, op. cit., p. 184.

³⁶ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, op. cit., p. 306.

³⁷ AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Deuxième livre d'histoire de France (France et colonies)*, op. cit., p. 228.

valeur les esprits brillants de son temps. Nous ne pouvons que regretter l'absence d'opinion des manuels de l'école privée sur cet aspect. D'autant que, comme nous l'avons déjà dit, l'école libre aurait très bien pu trouver son champion en la personne de Chateaubriand.

II. L'Empire : de la prospérité à la chute

1. L'économie sous l'Empire

L'industrie française y gagna quelques années [pendant le blocus continental] d'une brillante prospérité, en répandant ses produits dans les pays qui avaient été jusque-là les clients de l'Angleterre. Alors naquit l'industrie du sucre de betterave qui prit un développement considérable à partir de 1812 ; Philippe de Girard prit brevet, en 1810, pour la filature mécanique du lin. Mais les autres nations de l'Europe souffrirent beaucoup du blocus ; car la plupart des denrées atteignirent des prix exorbitants ; [...] la cherté même des objets de première nécessité ne tardèrent pas à rendre intolérable le joug que Napoléon faisait peser sur l'Europe et contribuèrent sans doute puissamment à la formidable réaction sous laquelle l'Empire s'écroula³⁸.

Les quelques lignes que nous venons de lire représentent la parfaite synthèse que nous pourrions donner de la période impériale sur le plan économique. Tout y est parfaitement énoncé. De l'instauration du blocus continental, qui oblige l'industrie française à se développer rapidement pour répondre à la forte demande, à la chute de l'Empire causée, en partie, par ce même blocus, en passant par les aides fournies par l'état napoléonien et l'invention de nouveaux outils, qui permettent d'améliorer la production. À la suite des passages qui se concentrent sur l'art, les manuels du secondaire s'intéressent souvent à la vie économique de la France sous Napoléon. À ce propos, Le Ster affirme que « Napoléon ne fut pas qu'un despote. S'il s'attacha pendant longtemps le peuple français, c'est qu'il lui donna non seulement la gloire, mais aussi la *richesse* et le *bien-être*³⁹. » En effet, la période napoléonienne semble, au moins pendant un temps, connaître la prospérité matérielle.

Nous l'avons vu, c'est le blocus continental qui favorise l'essor de l'industrie en France. Choublier le rappelle, en n'oubliant pas de conclure son propos par le résultat auquel cette décision a conduit : « Le blocus continental favorisa la naissance ou le développement en France de certaines industries, telles que celles du sucre de betterave, des fers et des tissus ; mais il eut des conséquences politiques désastreuses⁴⁰. » Parallèlement à la mise en place du

³⁸ DRIAULT (Édouard) et PAGÈS (Georges), *Histoire moderne (1715-1815). Classes de première A, B, C et D*, op.cit., pp. 274-275.

³⁹ GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (Augustin) et LE STER (Abbé François), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire*, op. cit., p. 281.

⁴⁰ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur*, op. cit., p. 522.

blocus, « des encouragements considérables et intelligents furent donnés à l'industrie et au commerce⁴¹ ». Mais quels sont concrètement ces encouragements ? Ducoudray fournit quelques éléments de réponse : « Napoléon développa le travail national et promettait des récompenses aux inventeurs de procédés nouveaux et à ceux qui sauraient dérober quelque secret à l'industrie étrangère⁴². » Nous pouvons ajouter à cela, les « foires-expositions⁴³ » qui sont aussi un moyen de mettre en avant ce secteur économique. À celle « de 1806 il y [...] eut 1422 » exposants⁴⁴. Dès lors, ne se cantonnant pas seulement à l'industrie, c'est toute la production française qui évolue et s'améliore :

Carcel, horloger à Paris, inventait la lampe qui porte son nom. Breguet perfectionnait l'horlogerie. Ternaux introduisit en France les chèvres du Thibet et fonda de grands établissements pour la fabrication des châles. Lasteyrie s'occupa à la fois d'agriculture et d'industrie : il fut un des premiers à importer les moutons mérinos, et c'est lui qui, en 1814, établit la première lithographie⁴⁵.

Cet intérêt porté à l'économie du pays est d'autant plus important à considérer qu'elle s'inscrit, ne l'oublions pas, dans un contexte de « guerre presque continuelle d'une part », mais aussi de « lutte maritime contre l'Angleterre »⁴⁶. D'autant que, comme nous le verrons plus tard, la politique d'évolution économique voulue par Napoléon ne se limite pas à la capitale et se propage également en province. Ainsi, selon Jean Tulard, « c'est sous Napoléon qu'est né le complexe économique rhénan⁴⁷. » De plus, il faut souligner le fait que Napoléon réalise, pendant un temps, le grand rêve de Colbert en faisant en sorte « que la France non seulement se [suffise] à elle-même, mais encore qu'elle pourvût aux besoins de l'Europe⁴⁸ ». Signalons à cet effet que l'industrie française a su profiter des conquêtes napoléoniennes, qui lui permettent d'étendre leur marché⁴⁹. Après avoir parlé de l'industrie, quelques mots concernant l'agriculture, qui est, selon Napoléon lui-même, « le premier intérêt de la France⁵⁰ ».

⁴¹ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, p. 302.

⁴² DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 182.

⁴³ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 553.

⁴⁴ DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, p. 182.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 182-183.

⁴⁶ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, p. 303.

⁴⁷ TULARD (Jean), *Le Grand Empire (1804-1815)*, Paris, Albin Michel, 1982, p. 109.

⁴⁸ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, pp. 598-599.

⁴⁹ — et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 553.

⁵⁰ LENTZ (Thierry), *Le grand Consulat (1799-1804), op. cit.*, p. 405.

« L'agriculture connut une véritable prospérité » sous l'Empire, qui se traduit notamment par l'installation définitive de la pomme de terre dans les campagnes⁵¹. Contrairement à l'industrie, l'agriculture ne fait pas l'objet de développements de la part des auteurs de manuels, alors même que l'Empire napoléonien est encore fortement marqué par la ruralité de sa population. Mais, finalement, après tous ces détails, certains manuels ne s'interdisent pas de penser, que « Napoléon poursuivit, comme empereur, les utiles réformes financières ou économique, qu'il avait inaugurées sous le Consulat⁵². »

2. Les constructions monumentales

Un autre domaine, que nous avons parfois tendance à occulter de nos jours, n'est pas oublié par les auteurs de manuels de la III^e République. Il s'agit des infrastructures données par l'Empereur à la France, mais aussi au continent européen. Ainsi, « comme tous les fondateurs de dynasties, Napoléon fut un grand bâtisseur. Sa sollicitude s'étendit à la fois à Paris, à la France et aux États vassaux⁵³. » Ne négligeons pas l'intérêt de cette dernière phrase. En effet, elle met parfaitement en avant le fait que l'Empereur, loin de se contenter de restaurer et d'aménager sa capitale, entreprend des travaux d'intérêts publics sur l'ensemble de son territoire. Citons le paragraphe entier du manuel de Malet, qui est repris par Jules Isaac en 1934, qui se montre exhaustif :

Une œuvre au moins fut durable : *les grands travaux d'outillage économique*, tels que le creusement du port d'Anvers, l'achèvement de la grande digue de Cherbourg commencée sous Louis XVI, le dessèchement des marais du Cotentin ou de l'Aunis. Un soin particulier fut accordé au développement des moyens de communication : on creusa les canaux du Nord, celui de Saint-Quentin entre la Somme et l'Escaut, celui du Rhône au Rhin, ou celui, à peu près inutile, de Nantes à Brest. Les routes furent refaites et prolongées au-delà des anciennes frontières en Belgique et jusqu'au Rhin ; quatre grandes voies carrossables franchirent les Alpes : le Simplon, le Mont Cenis, le Mont Genève, la Corniche. L'Empereur était particulièrement fier de ces grandes percées alpines. Les grandes villes : Lyon, Turin, Rome furent embellies, Paris surtout. Napoléon rêvait de faire de Paris la capitale de l'Europe. Pendant quinze ans ses architectes de prédilection *Percier* et *Fontaine* ou d'autres comme *Brongniart*, auteur de la Bourse, *Vignon*, auteur de la Madeleine, *Chalgrin*, auteur de l'Arc de Triomphe, travaillèrent à en faire une ville impériale. Des grands travaux projetés, il reste des traces, soit des œuvres utilitaires comme le pont d'Austerlitz, des Arts et d'Iéna, ou des fontaines, soit des édifices commémoratifs comme

⁵¹ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, op. cit., pp. 552-553.

⁵² AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, op. cit., p. 112.

⁵³ JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), *Cours complet d'histoire. Temps modernes et contemporains (1715-1815). Cours de première*, op. cit., p. 633.

la Colonne de la Grande Armée sur la place Vendôme, la colonne du Châtelet, les Arcs de Triomphe de l'Étoile et du Carrousel⁵⁴.

Cette longue citation est l'énumération du « palmarès » impérial la plus complète que nous trouvons dans les manuels de notre corpus. Après cela, il ne reste que peu de choses à ajouter. Laissons tout de même la parole à Ducoudray, qui nous donne sa vision personnelle de l'œuvre « utile » de l'Empereur : « Même au temps de Louis XIV et de Colbert les travaux publics n'avaient point reçu une telle impulsion : routes, canaux, ports, en France et dans les pays soumis, étaient l'objet d'allocations considérables⁵⁵. »

Dauban, de son côté, explique que ces travaux ont pu être réalisés grâce « à une sage économie⁵⁶ ». Ce qui permet à Lévy-Schneider de dire que « le Grand Empire semble marquer l'apogée de la fortune de Napoléon, et on ne peut nier que, malgré ses insuffisances et son clinquant, il n'ait réalisé un idéal de magnificence qu'on a trop dédaigné depuis⁵⁷. » À ces discours, le *Bonaparte* illustré par Job apporte une autre notion : « Il ne dédaignait pas de suivre lui-même ces travaux, dont il réglait les détails et dont il surveillait l'exécution, avec ses architectes, au pied même des échafaudages. Ce zèle universel et fécond, auquel la France devait tant de si heureuses métamorphoses, concentrait sur sa personne la reconnaissance nationale⁵⁸. » À la lecture de ces mots, il est facile de comprendre ce que sous-entendent Montorgueil et Job : Napoléon utilise les multiples chantiers qu'il entreprend afin de se mettre en valeur, mais aussi de montrer au peuple qu'il prend une part prépondérante dans chacune des décisions prises par l'État.

Arrivé à ce point de notre étude, nous pouvons nous demander pourquoi le régime napoléonien accorde autant d'importance aux infrastructures publiques. Pour répondre à cette question, nous devons une nouvelle fois nous reporter aux travaux de Jean Tulard. Dans *La vie quotidienne des Français sous Napoléon*, il nous donne les éléments qui nous permettent de comprendre ce phénomène. La mémoire napoléonienne fait donc de l'Empereur « un constructeur de routes⁵⁹ ». Mais l'auteur pointe tout de suite du doigt ce qui pousse Napoléon à financer la rénovation des réseaux routiers : il s'agit en fait de routes davantage destinées aux

⁵⁴ MALET (Albert) et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, op. cit., pp. 553-554.

⁵⁵ DUCOUDRAY (Gustave), *Cent récits d'Histoire de France*, op. cit., p. 166.

⁵⁶ DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, op. cit., p. 301.

⁵⁷ LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première*, op. cit., p. 282.

⁵⁸ MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, op. cit., p. 66.

⁵⁹ TULARD (Jean), *La vie quotidienne des Français sous Napoléon*, Paris, Hachette, 1978, p. 159.

soldats qu'aux civils. Bien sûr, le commerce a pu profiter de ces investissements, mais d'après Tulard, l'objectif premier de ce financement public est avant tout militaire. Ainsi, nous pourrions dire que « tous les chemins mènent à Paris », qui est l'épicentre du réseau routier, d'où partent, vers les limites du territoire français, de nombreuses routes⁶⁰. L'établissement de ces routes aurait permis « de renforcer l'unité de l'empire⁶¹ ».

À la lumière de ces éléments, nous pouvons nous demander pourquoi les manuels scolaires n'ont pas tenté de critiquer les travaux entrepris sous l'Empire. D'autant plus que nous avons démontré depuis le début de notre étude que, dès qu'il est possible de critiquer Napoléon, les auteurs de l'école publique ne se font pas prier. Mais, rappelons-nous ce que nous disions sur l'absence d'accusations portant sur le rétablissement de l'esclavage par l'Empereur. Il semble qu'ici aussi, les manuels passent sous silence la véritable raison des créations monumentales de Napoléon. Nous pouvons alors émettre une hypothèse qui dirait que les livres scolaires ne peuvent objectivement pas critiquer une œuvre qui a fait ses preuves et qui, du reste, fonctionne toujours au moment où les auteurs rédigent leurs ouvrages. La III^e République profite donc des infrastructures mises en place sous le Premier Empire et ne peut, dès lors, pas en faire une critique virulente. Faute d'éléments tangibles, nous ne pouvons utiliser que le conditionnel. Cependant, après l'analyse des idées des auteurs et de leur morale, nous pouvons estimer que cette hypothèse n'est pas forcément très éloignée de la réalité.

3. La France en 1815 : derniers instants de l'Empire et chute de l'Aigle

a) La chute de l'Empire et ses conséquences pour la France

Napoléon fut le plus grand capitaine et un des plus grands administrateurs de notre siècle ; mais sa gloire a été funeste à la France. Il a rétabli l'ordre dans le pays épuisé par les agitations révolutionnaires, mais il lui a donné une organisation qui favorise le despotisme et rend très difficile un gouvernement libre. Il a fait tuer plus de deux millions d'hommes, perdu les frontières naturelles que la Révolution avait conquises, et suscité contre nous des haines qui ne sont pas encore éteintes⁶².

Tout au long de ce chapitre, nous nous sommes attachés à détailler les éléments de la vie culturelle sous l'ère napoléonienne. À cet effet, nous avons remarqué que la France, à la chute de l'Empire en 1815, possède un véritable patrimoine matériel, qui est notamment visible par les nombreux monuments commencés sous Napoléon. Mais, nous le savons, 1815 est

⁶⁰ *Ibid.*, p. 164.

⁶¹ *Ibid.*, p. 161.

⁶² BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième, op. cit.*, p. 338.

l'année fatidique, durant laquelle se met en place le véritable épilogue de l'aventure napoléonienne. Si 1814 est le dernier chapitre de l'histoire de l'Empire, l'année qui suit en est la conclusion. Et, comme toute conclusion, vient alors le moment du bilan de cette période, longue de quinze années. Les manuels scolaires n'échappent pas à cette tradition littéraire.

La citation qui introduit cette partie, peut être rapidement résumée par trois expressions employées par Anquez dans son manuel. Ces trois termes sont : « démembrement », « ruine » et « humiliation du pays »⁶³. Anquez, que nous avons déjà étudié avec soin, semble, cette fois, rester dans la sobriété et se met en accord avec les conclusions des autres auteurs de livres scolaires. Certains se montrent très passionnés lorsqu'ils écrivent leurs dernières lignes sur l'histoire de Napoléon. Ainsi, pour Choublier, le retour de l'Empereur de l'île d'Elbe est « l'une des époques les plus malheureuses de notre histoire⁶⁴ ».

Les principales causes de ce malheur sont, tout d'abord, le retour des frontières dans leur état de 1790, mais aussi l'occupation par les armées étrangères pour la deuxième fois en un an du territoire français. Cette occupation est en plus accompagnée du fait que la France doit verser une indemnité de guerre de 700 millions de francs et entretenir, dans le même temps et à ses frais les armées d'occupation, qui se cantonnent aux frontières du pays⁶⁵. Les armées alliées contre l'Empereur se sont montrées globalement brutales, notamment vis-à-vis des civils et surtout sur les territoires occupés par les troupes allemandes⁶⁶. D'ailleurs, les traitements les plus durs se trouvent dans les zones où cantonnaient les anciens alliés de Napoléon, à savoir : les Bavares, les Wurtembergeois et les Badois⁶⁷. Comme s'ils voulaient faire oublier leur ancienne alliance avec l'Empire, en faisant de l'excès de zèle. Ces éléments permettent de comprendre pourquoi le retour de Napoléon correspond, selon l'expression de Pierre Branda, aux « cent jours les plus chers de l'histoire de France⁶⁸ », mais aussi à une période noire pour le peuple français.

⁶³ ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France, op. cit.*, p. 327.

⁶⁴ CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur, op. cit.*, pp. 546-547.

⁶⁵ LENTZ (Thierry), *Nouvelle histoire du Premier Empire, t. 4, Les Cent-Jours*, Paris, Fayard, 2010, p. 542.

⁶⁶ Précisons que, l'occupation du territoire français est prévue au départ pour une durée maximale de cinq années. Mais, le 9 octobre 1818, au congrès d'Aix-la-Chapelle, la France, la Prusse, l'Autriche, l'Angleterre et la Russie signent la convention de libération du pays. Les troupes étrangères prennent le chemin du retour à partir du 30 novembre 1818 : deux ans avant la fin du délai convenu lors du traité de Paris, en 1815. WARESQUIEL (Emmanuel de) et YVERT (Benoît), *Histoire de la Restauration (1814-1830) : naissance de la France moderne*, Paris, Perrin, coll. « Tempus », 2002, p. 241.

⁶⁷ LENTZ (Thierry), *Les Cent-Jours, op. cit.*, p. 538.

⁶⁸ BRANDA (Pierre), *Le prix de la gloire : Napoléon et l'argent*, Paris, Fayard, 2007, p. 487.

Dès lors, nous saisissons mieux les propos de Blanchet : « L'Empire, en tombant, laissait la France dans une triste situation⁶⁹. » Ammann, dans une longue tirade, nous fait la synthèse de la situation française après Waterloo :

Il [le second traité de Paris] entrouvrait perfidement toutes nos frontières et ouvrait des brèches irréparables dans l'œuvre de Vauban : la France perdait les forteresses de Philippeville et de Mariembourg qui couvraient la trouée des Ardennes et la source de l'Oise, de Bouillon qui défendait le passage de la Meuse, de Sarrelouis qui couvrait l'espace compris entre la Moselle et les Vosges, de Landau qui avait la même importance au nord de l'Alsace, entre les Vosges et le Rhin ; elle détruisait les fortifications d'Huningue dont le canon commandait le pont de Bâle, sur le Rhin ; elle abandonnait ce qu'elle avait conservé en 1814 de la Savoie ; elle devait payer en cinq ans aux alliés une indemnité de guerre de 700 millions, sans compter les réclamations particulières de certaines puissances, qui portèrent cette somme à plus du double ; et jusqu'au paiement complet, 150 000 soldats étrangers, nourris, habillés et payés par elle, devaient occuper 18 places fortes du nord et de l'est. Enfin les musées furent pillés, il fallut satisfaire à d'innombrables réquisitions, la France dut reconnaître les stipulations des traités de Vienne signés pendant les Cent-Jours, sans elle et contre elle. Voilà ce que lui coûta la tentative désespérée faite par Napoléon pour remonter sur le trône⁷⁰.

À cela, Aimond, dans son manuel de 1936, ajoute que « spécialement les Prussiens et les Autrichiens parlaient d'enlever à la France l'Alsace-Lorraine et de la ramener à la frontière de la Meuse⁷¹. » Comment ne pas voir dans ce commentaire que, les populations de culture germanique ont eu, dès 1814-1815, des volontés de récupération de la région, qui leur reviendra finalement entre 1870 et 1918. Sur ce point, nous pouvons tout de même dire que cet auteur de l'école privée se trompe et fait des soldats prussiens du début du XIX^e siècle, les combattants allemands de la fin du même siècle et du début du suivant. En effet, si jamais il y a eu une volonté de partage du territoire français, il semble que cela ait été davantage du côté des Anglais que de leur allié Prussien⁷². Nous pouvons donc raisonnablement penser que Aimond fait ici un raccourci peu scrupuleux du point de vue historique, mais qui lui permet de montrer que les tensions entre la France et l'Allemagne datent de longtemps.

b) *L'exemple de Napoléon : une leçon de morale politique*

Faisant directement suite à la situation de la France à la chute de l'Empire, vient le moment où les auteurs se servent de l'histoire pour délivrer une morale aux jeunes élèves. C'est

⁶⁹ BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), *Histoire de France. Récits et entretiens. Cours supérieur, op. cit.*, p. 436.

⁷⁰ AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial, op. cit.*, pp. 137-138.

⁷¹ AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851), op. cit.*, p. 155.

⁷² LENTZ (Thierry), *Les Cent-Jours, op. cit.*, p. 537.

peut-être à cet instant que nous comprenons le mieux la position qu'adopte chacun des manuels sur l'histoire impériale qui est directement liée à celle de son maître. Commençons par la plus banale de ces morales. Elle nous est délivrée par Le Ster : « Napoléon a fait beaucoup de bien et beaucoup de mal à la France. Il l'a rendue longtemps heureuse et prospère ; il l'a couverte de gloire. Mais, par ses fautes et sa trop grande ambition, il l'a finalement laissée plus petite qu'il ne l'avait trouvée⁷³. » Lavisse utilise le même style, mais en y ajoutant une notion politique : « Une nation commet une irréprochable faute, quand elle s'abandonne à un homme, alors même que cet homme a reçu le don du génie⁷⁴ ». Bien sûr, il est question ici autant de Napoléon I^{er} que de son neveu, dont les revers sont encore bien présents dans les esprits. Ce manuel, paru en 1884, est le premier qui suit un programme élaboré pleinement par la III^e République. Par conséquent, les critiques faites du Premier Empire sont valables pour le Second Empire également, car celui-ci a reproduit les mêmes erreurs que son exemple. Mais nous retrouvons également ce que nous mentionnons à la fin de notre premier chapitre : la volonté de ne pas laisser la possibilité à un homme seul (qui plus est, s'il s'agit d'un militaire) de diriger l'État. La République, jalouse de son pouvoir, a de la mémoire. Elle veut éviter à tout prix qu'un hypothétique Troisième Empire ou qu'une autre Restauration la chasse de la direction du pays. C'est de la sauvegarde de ce pouvoir qu'est chargé Lavisse, le pédagogue officiel de la III^e République, en abreuvant dès le plus jeune âge les futurs électeurs de notions et de valeurs républicaines.

Cette idée se retrouve aussi chez Rogié : « Il [Napoléon] peut être considéré comme responsable des *haines nationales* encore aujourd'hui dirigées contre notre pays. Il fit payer bien cher à la France sa gloire militaire d'un moment et son œuvre administrative⁷⁵. » Deschamps, dans son manuel destiné aux élèves du cours moyen, avance une autre idée : « Napoléon, le plus grand homme de guerre de l'Histoire, fut aussi un grand administrateur. Pourtant il a laissé notre pays plus petit qu'il ne l'avait reçu ; il faut en accuser son ambition démesurée ; il faut en accuser plus encore l'hostilité de l'Europe monarchique, soulevée d'abord contre la France nouvelle issue de la Révolution, puis liguée contre "l'usurpateur"⁷⁶. » Ici, en diminuant la responsabilité de Napoléon, l'auteur rappelle que la France impériale luttait contre les anciennes monarchies qui, pour défendre leur trône, se sont jetées dans une lutte qui devait

⁷³ GUILLEMAIN (Henri) et LE STER (Abbé François), *Histoire de France. Cours moyen, op. cit.*, p. 229.

⁷⁴ LAVISSE (Ernest), *La deuxième année d'histoire de France*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1884, p. 316.

⁷⁵ DESPIQUES (P.) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours moyen, op. cit.*, pp. 204-205.

⁷⁶ GAUTHIER et DESCHAMPS, *Cours moyen d'histoire de France, op. cit.*, p. 114.

durer quinze ans. Il y a donc une opposition claire entre la Révolution dont la III^e République se tient pour héritière et le principe monarchique, qui est représenté comme un vrai danger. Pigeonneau, s'adressant directement aux élèves, exprime clairement le risque encouru :

L'imagination populaire oublia trop vite le conquérant et le despote pour ne se souvenir que du vainqueur d'Austerlitz et d'Iéna et du martyr de Sainte-Hélène ; fatale légende qui devait, sans ressusciter le génie de Napoléon I^{er}, nous rendre un autre 18 brumaire et un second empire, et nous ramener les désastres et les hontes de l'invasion ! Puissent les générations qui s'élèvent profiter de nos malheurs mieux que nous ne l'avons fait de l'exemple de nos pères, comprendre que le despotisme et la violation des lois ne fonderont jamais qu'un ordre trompeur et éphémère, et que la nation qui abdique sa liberté et sa responsabilité entre les mains d'un homme, perd jusqu'au droit d'accuser ses maîtres, car elle se fait leur complice⁷⁷!

Le ton utilisé par l'auteur pour s'adresser à la jeunesse est vraiment singulier. Il ne se place plus comme le professeur mais use le ton de la confiance pour écrire ce paragraphe et passer une forme de message de relais aux générations suivantes. À la manière d'un père qui prodigue ses conseils à son fils. Ce type de langage n'a donc pas de réelle valeur historique, mais permet de transcrire avec force les idées de l'auteur et, plus généralement, les principes que défendent les représentants de la III^e République. Encore une fois, même s'il est question ici de Napoléon I^{er}, il est évident que les événements de 1870 hantent encore les esprits. Sous couvert de l'histoire du Premier Empire, les auteurs font donc référence à un passé moins lointain : celui de la défaite de Napoléon III et du Second Empire. Même si le neveu de Napoléon n'est pas cité, le message subliminal est, somme toute, relativement évident. Cette volonté est exprimée par Ducoudray, dans son manuel de 1909, lui aussi destiné au cours moyen :

Moralité. — Napoléon grandit tant qu'il ne fait que des guerres justes. Il tombe lorsque, cédant à son ambition, il veut imposer sa domination à l'Europe. Napoléon ne sut pas s'arrêter, et les Français ne surent pas le contenir. Le plus grand génie ne peut rien sans la *modération*, et un peuple s'expose aux risques les plus graves quand il aliène sa *liberté*⁷⁸.

Ajoutons simplement à ce que nous avons déjà dit que, dans notre corpus, seul Van den Bergen dans son *Napoléon*, paru en 1885, conclut un ouvrage qui n'est pas un manuel, en faisant une morale de ce genre.

⁷⁷ PIGEONNEAU (Henri), *Petite Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, 1879, p. 190.

⁷⁸ DUCOUDRAY (Gustave), *Cours d'histoire. Cours moyen*, Paris, Librairie Hachette, 1884, p. 213.

Après avoir analysé la « morale de l'histoire napoléonienne selon l'école publique », nous pouvons nous interroger sur la position adoptée par l'école privée. Encore une fois, un seul exemple mérite d'être pris en considération, car il est le seul à faire véritablement un bilan puis à donner une vision morale des événements. Il s'agit de l'ouvrage de l'abbé Crampon, daté de 1880 :

Le rétablissement de l'ordre et de la religion en France et les grandes créations pacifiques de Napoléon sont ses plus beaux titres de gloire. Sans doute il porta au plus haut point le prestige des armes françaises et faillit leur donner l'empire du monde. Mais une ambition sans limite attira de grands désastres sur le pays qu'il avait sauvé par sa sagesse, et l'ouvrit deux fois aux armées étrangères. Les calamités qui ont suivi ces invasions et le sang d'un million d'hommes versé sous son règne enseignent ce que coûte la gloire d'un conquérant. La France, néanmoins, a conservé au captif de Sainte-Hélène plus d'amour que d'indignation, plus de compassion que de rigueur, fidèle au culte qu'elle a toujours voué à la bravoure, au génie et à la fortune⁷⁹.

Que retenir de ce passage ? Tout d'abord, nous remarquons la référence faite au sauveur de la religion catholique dès la première phrase. Ceci est d'ailleurs la seule différence majeure qui existe entre les discours des deux écoles, au moment de conclure leur chapitre sur l'Empire. En effet, le reste de la citation ne fait que redire ce que nous trouvons dans les manuels de l'école publique. Bien sûr, le ton de l'auteur est un peu moins accusateur et offensif que peuvent l'être les auteurs que nous avons étudiés plus haut. Mais signalons tout de même que le caractère belliqueux de la période napoléonienne est, ici aussi, pointé du doigt. Cependant, nous pouvons remarquer qu'aucune mention de dictature ou bien de volonté de décrédibiliser le régime napoléonien ne sont mises en place sous la forme d'une comparaison avec une monarchie royale. Cela se comprend facilement, étant donné que l'école privée entretient des relations étroites avec les milieux conservateurs, voire ultra-conservateurs. Leur représentation concrète dans les manuels de cette école ne peut dès lors pas être diabolisée.

Napoléon a donc été, selon les manuels scolaires de la III^e République, un homme politique qui a voulu célébrer la France qu'il a construite. Il s'est montré généreux avec les savants et les artistes, mais a aussi su investir dans des travaux publics, toujours très utiles de nos jours. Ne manque à l'Empire que la « gloire des lettres ». Pour les manuels, cela n'était tout simplement pas compatible avec le gouvernement despotique mis en place par Napoléon, car le génie a besoin de liberté pour s'exprimer. Partant de ce constat, il est tout à fait normal pour les auteurs des livres scolaires, que les seuls vrais écrivains du temps – Chateaubriand et Mme

⁷⁹ CRAMPON (Abbé Augustin), *Histoire de France à l'usage de la jeunesse*, op. cit., pp. 267-268.

de Staël – soient des opposants au régime impérial. Enfin, quand vient le temps des bilans, les historiens de la III^e République utilisent l'exemple de Napoléon pour rendre attentifs les futurs électeurs sur les dangers réels qui existent quand tous les pouvoirs viennent à être réunis dans les mains d'un seul homme. Au besoin, les souvenirs encore récents pour les enfants de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle de la guerre de 1870 sont ravivés par les manuels, qui rappellent les souffrances connues par la France après la guerre franco-prussienne. L'histoire est alors utilisée comme un moyen permettant de véhiculer la morale créée par les dirigeants de l'État entre 1870 et 1940. Ces derniers savent que la jeunesse est toujours admirative des héros et des sauveurs. Autant, donc, les diriger vers des personnages ayant des valeurs aussi républicaines que possible, en décriant ceux qui ont œuvré pour une destinée (peut-être, parfois, un peu trop) personnelle...

DEUXIÈME PARTIE

Chapitre premier

Les conclusions des deux écoles

Après avoir vu dans le détail les différentes facettes du personnage de Napoléon, nous allons tenter, dans ce chapitre, de présenter une synthèse générale des éléments que nous avons développés auparavant. Cela permettra de tenter de rendre plus clair les positions évoquées. La seconde partie du chapitre se concentre exclusivement sur l'école publique. Elle cherche à comprendre si les discours de ses manuels évoluent en fonction des événements politiques auxquels est confrontée la III^e République et dans quelles proportions cela se fait.

I. Bilan : les conclusions des deux écoles

1. Synthèse de la pensée des auteurs de l'école publique

Nous avons vu, au cours de notre première partie, que l'école publique ne semble pas unanime lorsqu'elle s'attarde sur la question napoléonienne. Celle-ci semble provoquer bien des passions entre les auteurs. Pourtant, un « portrait » de Napoléon, selon l'idée que s'en fait l'école de la République, est tout de même réalisable. Trois thèmes résument la pensée des auteurs du public. Le premier est la séparation qui est faite entre Bonaparte et Napoléon. Viennent ensuite les critiques liées à l'ambition du régime impérial. Enfin, les conséquences de cette période sont mentionnées sous la forme d'une morale que les élèves doivent apprendre et retenir.

a) *La double personnalité de Napoléon Bonaparte*

Comme nous l'avons évoqué par ailleurs, pour l'école publique, Napoléon Bonaparte ne peut être perçu comme une seule et même personne. Cette vision presque schizophrénique de l'Empereur veut montrer, d'un côté le général de la République et, de l'autre, le dictateur qui veut en finir avec la Révolution. Cette interprétation de la vie de Napoléon peut paraître surprenante, mais elle est caractéristique de la vision des historiens qui soutiennent la III^e République. En 1867, dans son *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Pierre Larousse faisait même mourir Bonaparte en 1799, après son coup d'État, soit cinq ans avant qu'il ne devienne empereur :

Bonaparte, – le nom le plus grand, le plus glorieux, le plus éclatant de l'histoire, sans en excepter celui de Napoléon, – général de la République, né à Ajaccio (île de Corse) le 15

août 1769, mort au château de Saint-Cloud, près de Paris, le 18 brumaire, an VIII de la République française, une et indivisible (9 novembre 1799).

[...] nous voyons deux hommes, aussi bien que deux noms, en Napoléon Bonaparte : Bonaparte et Napoléon ; le général républicain, l'écolier de Brienne, le brillant officier de Toulon, le convive républicain du *Souper de Beaucaire*, le vainqueur d'Arcole, etc., etc. ; puis le colosse d'Austerlitz, le maître de l'Europe, le vaincu de Waterloo, le prisonnier de Sainte-Hélène. Oui, il y a deux hommes en cette personnalité, en cet être si singulièrement doué, dont le double nom et le double visage, d'un caractère tout particulier, se sont trouvés admirablement appropriés au double rôle qu'il a joué dans le monde¹.

Cette séparation artificielle que font les historiens de la III^e République, n'est que le reflet de leur conception de la démocratie. En effet, ces derniers estiment que le général Bonaparte, qui représente le visage positif du personnage, a servi la Révolution et lui a permis de s'exporter glorieusement à travers l'Europe. Mais dès le couronnement (et même avant pour Larousse), la phase sombre du héros prend le dessus, pour ne plus laisser voir que la guerre et la dictature militaire. Nous avons déjà établi que cette perception de l'ère napoléonienne implique de nombreuses simplifications, voire des digressions à l'histoire. Il n'en reste pas moins que c'est cela qui est mis en avant par l'école publique. Voilà ce qu'on demande aux élèves de retenir : la force armée doit servir l'État, sans espérer le diriger. Telle est la maxime subliminale développée par les auteurs de l'école publique et qui transparaît dans leurs différents ouvrages.

b) *L'ambition de l'Empereur*

Un autre grand sujet est évoqué à travers la figure de Napoléon : son ambition effrénée. Celle-ci provoque les souffrances de la France et de son peuple. Cette ambition est mise en application, politiquement parlant, par le biais d'une « dictature militaire ». Si certains reconnaissent bien que la Banque de France ou les différents Codes ont rendu service, il est rappelé assez souvent que Napoléon n'est en rien le fondateur de ces institutions, mais qu'il a simplement profité des réalisations de la Révolution. À cela s'ajoute le caractère autoritaire du pouvoir, qui n'est que rarement compris comme étant un moyen de retrouver la paix intérieure. N'oublions pas que beaucoup des auteurs de l'école publique ont une haute idée de la Révolution et ne semblent pas condamner l'état dans lequel se trouve la France de la Convention. Par ailleurs, il semble que le Directoire, bien que corrompu, valait mieux à leurs yeux que l'ordre napoléonien.

En ce qui concerne la politique intérieure de Napoléon, il convient également de reprocher à ce dernier son attitude vis-à-vis des autres peuples européens. L'Empereur est mis

¹ LAROUSSE (Pierre), *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, t. 2, Paris, Larousse, 1867, p. 920.

au pilori en tant que fauteur de guerre. Le conflit armé est pour lui un moyen d'augmenter sa puissance et sa domination. En un mot, elle sert son ambition. C'est peut-être cela qui sépare le plus Bonaparte de Napoléon pour ces auteurs. Bonaparte a déjà de l'ambition (on le voit lors de sa première campagne d'Italie), mais elle sert encore les intérêts de la République, même si le traité de Campoformio est déjà vu comme un dépassement de ses fonctions. Mais, l'action de Napoléon est orientée par la seule ambition de l'Empereur. Les désirs de la France et de son peuple ne sont plus respectés. La guerre ne sert alors que l'orgueil du chef de l'État. La campagne d'Espagne en est le parfait symbole. D'autant plus que son issue laisse Napoléon (le dictateur) défait face à une nation (le peuple) qui a saisi les armes pour défendre sa patrie. Le vainqueur de cet affrontement est évidemment le peuple, qui est l'image même de la volonté de disposer de soi face à l'ennemi extérieur et au tyran. Implicitement, l'exemple espagnol doit servir aux jeunes Français à deux niveaux. Tout d'abord, il doit leur enseigner les malheurs causés par un dictateur à la tête de l'État. Mais, il est aussi possible de voir ici des points convergents avec la situation franco-allemande. Puisque l'ensemble du peuple espagnol a pu résister à l'envahisseur étranger, le peuple français doit être en mesure de reproduire, à son compte, cet exploit contre l'ennemi allemand qui, jusqu'en 1918, occupe l'Alsace et la Moselle.

c) Les enseignements de l'histoire impériale

La morale qui, comme dans une fable, conclut le récit de la période impériale est peut-être la page la plus riche en enseignements concernant les opinions des différents ouvrages scolaires. Elle ne change pas beaucoup entre les différents manuels et les mêmes mots sont présents dans chacun des livres. Il y est reconnu que Napoléon est un homme de génie, mais qui n'a pas su maîtriser son ambition pour la mettre au service du peuple et de la France. Le génie n'autorise pas toutes les actions, sinon il verse dans la tyrannie. Par conséquent, les réussites de Napoléon ne compensent pas ses échecs. Il laisse, à la chute de son empire, une France plus petite qu'il ne l'a trouvée et, surtout, il a perdu les frontières héritées de la Révolution. Ensuite, même si cela n'est que rarement écrit, nous comprenons que son exemple a entraîné le Second Empire et les malheurs qui en ont découlé. Nous pouvons alors affirmer que, sans être complètement négatif (la carrière de Bonaparte sauve un peu celle de Napoléon), le bilan affiché par l'Empereur n'est de loin pas positif pour les auteurs du public. L'étude du personnage de Napoléon dans les manuels de la III^e République est donc intéressante car elle permet de saisir les craintes que connaît le régime républicain, qui reste longtemps fragile. L'une de ses grandes frayeurs est de voir apparaître un militaire, qui serait perçu comme le sauveur dans une situation proche de la chienlit. Bonaparte ne doit pas, par son exemple, faire

des émules. Autant, donc, condamner son action, dès lors qu'il a imposé sa prise de pouvoir. Mais la peur des dirigeants de la III^e République est justifiée. La crise boulangiste de la fin du XIX^e siècle en est le parfait exemple. Avec le recul que nous permet l'histoire, nous pourrions d'ailleurs affirmer que cette idée du « messie botté » – pour reprendre une formule de Robespierre – semble être une passion française récurrente. L'homme providentiel, sauvant la France en sortant du rang, est une image qui plaît dans les masses populaires. Napoléon est le premier exemple de ce type. D'ailleurs, il affiche des caractéristiques qui sont propres à deux formes de sauveur décrites par Raoul Girardet. Il sait ainsi passer, tour à tour, de l'image du « conquérant », à celle du « législateur », dès le Consulat². Cela fait peut-être de l'Empereur, un sauveur plus complet que certains de ceux qui vont lui succéder, puisqu'il sait choisir l'épée ou la plume, en fonction des besoins. Par la suite, d'autres militaires vont reprendre à leur compte l'image du sauveur. Rappelons qu'en-dehors du général Boulanger, la III^e République se conclut par l'avènement du régime de Vichy, dont le chef de l'État n'est autre que le maréchal Pétain. Enfin, n'oublions pas que la V^e République fait ses premiers pas lorsqu'un général dirige le pays³. Ainsi, il semblerait que les pédagogues aient vu juste en ce qui concerne le danger d'une prise de pouvoir de l'État par l'armée. Cependant, la leçon n'a pas été retenue...

2. Synthèse de la pensée des auteurs de l'école privée

Après avoir présenté un résumé de l'opinion générale des auteurs de l'école publique à l'égard de Napoléon, faisons le même exercice pour l'école privée.

Ce travail est moins compliqué à réaliser pour cette dernière car, comme nous l'avons vu tout au long de notre première partie, l'école libre semble avoir un discours quasiment unique sur l'action napoléonienne. Les différences entre les auteurs de cette école sont minimes et leur vision de la période impériale est identique dans chacun des ouvrages. De même, nous pouvons constater que, contrairement aux travaux publiés pour l'école publique, les thèmes abordés par les manuels du privé sont restreints et se concentrent autour du retour à l'ordre et de la religion catholique au sein de la société française.

a) Napoléon et le retour de l'ordre en France

Comme nous le disions dans notre introduction, les auteurs de l'école privée sont politiquement et idéologiquement éloignés de la vision de leurs *alter ego* du public. Beaucoup

² GIRARDET (Raoul), *Mythes et mythologies politiques*, Paris, Seuil, 1986, p. 77.

³ Charles de Gaulle prend ses fonctions de président en 1959, soit quelques mois seulement après l'adoption de la Constitution française du 4 octobre 1958, qui correspond à l'acte de naissance de la V^e République.

plus conservateurs dans leurs principes, ces intellectuels ne portent pas le même regard sur la Révolution qui est l'une des périodes majeures pour les historiens républicains. Bien sûr, les manuels de l'école privée semblent reconnaître, eux aussi, que l'épisode napoléonien conclut la période révolutionnaire. Cependant, si cela est considéré comme un crime par l'école publique, le privé voit le coup d'État de brumaire de manière beaucoup plus positive.

N'oublions pas que pour les auteurs de cette école, l'ordre ancien, celui de l'Ancien Régime, correspond à un idéal ou, du moins, à quelque chose de préférable à la zizanie dont a fait preuve la Révolution en France. Le général Bonaparte, même s'il ne rend pas le pouvoir à la dynastie des Bourbons, a remis la France sur pied. Les textes qu'il met en place et les institutions qu'il crée ne sont pas vus comme négatifs, étant donné qu'ils permettent de remettre de l'ordre dans un pays qui a été dévasté par les troubles révolutionnaires. La pacification du territoire français est donc un élément important dans les ouvrages de cette école, qui s'accroche aux traditions et au respect des règles. Pour cette raison, les conséquences sur la scène internationale de la politique napoléonienne ne sont pas étudiées avec autant d'application que chez les auteurs du public. Il semble que les bienfaits intérieurs compensent, voire excusent les erreurs commises à l'extérieur. Mais n'oublions pas que les guerres peuvent aussi être vues comme l'expression des volontés impérialistes françaises, ce qui n'est pas quelque chose de négatif pour les intellectuels conservateurs. Par conséquent, la seule véritable critique faite de la politique extérieure de Napoléon concerne la campagne d'Espagne.

b) Napoléon, sauveur de la foi catholique

Après avoir sauvé la France qui menaçait de sombrer dans le chaos, les auteurs de l'école privée reconnaissent à Napoléon une autre action : le rétablissement de la religion catholique dans la société française. La Révolution ayant balayé tous les principes de la royauté, la religion a, elle aussi, perdu de son poids et de son importance auprès des masses. Le catholicisme, ayant perdu une de ses places fortes, ne peut voir en la remise en ordre de la nation, qu'un moyen de retrouver le rang qui était le sien avant que les journées révolutionnaires ne transforment le pays. À ce titre, l'attitude de Bonaparte à l'égard de la religion est analysée avec bienveillance. Cette posture qui se confirme par la signature du Concordat et le rapprochement de la France avec Rome, ne peut que favoriser les louanges dressées à Napoléon et à sa politique par les auteurs de l'école privée. Ce texte officiel est considéré avec une telle importance, que les autres

actions de l'Empereur vis-à-vis de l'Église semblent être tout bonnement oubliées. Ainsi de l'enlèvement du pape ou de l'assassinat du duc d'Enghien⁴.

Il en va différemment de la campagne d'Espagne. En effet, cette expédition militaire, origine des problèmes de Napoléon, permet à l'école privée de montrer la puissance d'un peuple pieux que la foi guide et sauve de l'envahisseur étranger. Contrairement à l'école publique, ce n'est donc pas le pouvoir du peuple qui est mis en avant, mais bien l'énergie d'une nation catholique et croyante. Nous pourrions presque dire qu'il est question pour la guerre d'Espagne d'une nouvelle version du combat mythique entre David (le peuple espagnol) et Goliath (le puissant Napoléon et son armée). Les deux écoles s'accordent donc, pour dire que cette campagne est une erreur de l'Empereur. Mais, alors qu'elles condamnent toutes deux cette décision, elles le font au nom de principes différents l'une de l'autre. Cela ne doit pas paraître étrange, puisque ces deux principes expliquent à eux seuls les divergences qui existent entre les deux écoles : le républicanisme d'un côté (l'école publique), le catholicisme de l'autre (l'école privée). Notons enfin, que les valeurs nationalistes, si elles ne critiquent pas les campagnes napoléoniennes, qui permettent d'étendre la puissance de la France, relèvent quand même, tout en étant moins virulentes que l'école publique, que la gloire de l'Empire coûte bien cher au pays, qui voit son territoire se rétrécir. Par contre, nous ne serons pas étonnés de ne pas trouver de critiques à l'encontre du retour sur le trône de France d'un Bourbon, après la chute de Napoléon.

II. Différents Napoléons en fonction de la nécessité politique ?

1. La III^e République : les trois mouvements de la légende napoléonienne

Notre étude montre depuis le début qu'il existe de multiples perceptions du personnage de Napoléon. Aux oppositions entre les deux écoles, il faut ajouter celles qui ont cours au sein même de l'école publique. Ici, chaque auteur semble avoir sa vision de l'Empereur, en fonction de son idéologie et de sa perception de la période révolutionnaire. À cela, il faut ajouter l'actualité de la III^e République qui peut influencer quelques orientations prises sur certains événements du Premier Empire. Pour autant, les manuels changent-ils leurs discours sur Napoléon en fonction des circonstances politiques auxquelles est confronté l'État ?

Christian Amalvi considère qu'il existe des phases historiques plutôt favorables à Napoléon et d'autres plus défavorables⁵. Selon lui, la III^e République connaît trois périodes

⁴ Nous avons déjà fait remarquer plus haut que seul Bainville, dans les ouvrages qui composent notre corpus, s'attarde sur cette exécution expéditive.

⁵ AMALVI (Christian), *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, op. cit., p. 250.

consécutives, durant lesquelles le mythe de l'Empereur évolue. Résumons rapidement la chronologie de ces phases. La première de ces périodes est située immédiatement après la chute du Second Empire et la défaite de Sedan. Il s'agit d'une période durant laquelle la légende noire de Napoléon domine les esprits, conséquence logique de la défaite de la France face à la Prusse. L'Empereur est alors accusé d'avoir donné le mauvais exemple à son neveu, le conduisant inexorablement vers la guerre et la défaite.

Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, la défaite de 1870 et ses conséquences désastreuses (la perte de l'Alsace et de la Moselle) n'anéantissent pas totalement le capital sympathie que possède Napoléon auprès des couches populaires. Si, dans l'immédiat après-guerre, les élites dirigeantes se divisent quant à ce qu'il faut penser du premier empereur (avec les virulentes attaques de l'extrême gauche, qui recycle, pour son propre compte, les idées phares de la légende noire napoléonienne⁶), petit à petit la III^e République s'approprie de manière pragmatique les réussites du « grand homme »⁷. Barrès le définit comme étant le « professeur d'énergie » devant servir de modèle aux Français, dans un contexte où le pays tient à prendre sa revanche sur l'Allemagne⁸. L'histoire impériale et – surtout – son histoire militaire servent d'exemples aux Français du début du XX^e siècle, auxquels on rappelle la victoire de l'Empereur à Iéna, en 1806. Son image et son souvenir doivent permettre à la France de se relever et de redevenir une puissance de premier ordre sur le continent, mais aussi à l'extérieur avec ses colonies. Cette conception de l'histoire napoléonienne s'arrête avec la victoire de la Première Guerre mondiale. Lorsque les armes se taisent, il n'est plus besoin d'évoquer le vainqueur d'Austerlitz.

Débute alors la dernière phase, qui correspond à l'entre-deux-guerres. À cette occasion, le Napoléon de la légende noire fait son retour. Il est considéré avec moins de passion, l'image du chef de guerre étant moins utile. Les parts d'ombre resurgissent autour du personnage. Des débats opposant les partisans et les anti-Napoléon se mettent en place. Cette dernière phase s'explique par la victoire de la France et de ses alliés dans la guerre de 1914-1918. Alors que Napoléon servait de modèle pour les futurs combattants, la guerre finie, l'État travaille à la paix et n'a plus besoin d'un grand conquérant. Rappelons alors l'idée de Silvia Marzagalli, qui explique que Napoléon est dépeint sous différents traits, en fonction du contexte politique dans lequel se trouve la France⁹.

⁶ *Ibid.*, p. 257.

⁷ TULARD (Jean), « Napoléon dans la littérature populaire (1870-1914) », *op. cit.*, p. 5.

⁸ AMALVI (Christian), *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, *op. cit.*, p. 250.

⁹ MARZAGALLI (Silvia), *De Bonaparte à Napoléon*, *op. cit.*, p. 188.

Les différentes périodes, que nous venons de synthétiser, sont constituées de publications d'ouvrages cultes (et donc plus ou moins accessibles), qui véhiculent la pensée du moment. Citons, par exemple, les travaux de Michelet, qui sont importants surtout après la chute de Napoléon III. Pour le renouveau de la légende dorée, nous pouvons donner l'exemple de *L'Aiglon* d'Edmond Rostand. Enfin, la dernière période peut être vue comme l'opposition des visions du Napoléon de Bainville et de celui de Georges Lefebvre, qui influencent respectivement la droite et la gauche dans leur vision du personnage. Cependant, à ces œuvres, qui restent somme toute assez élitistes (même si elles donnent une tendance de la mentalité de l'époque), il convient de ne pas oublier les différents récits de souvenirs édités par les vétérans de la Grande Armée, qui séduisent toujours les classes populaires.

Oublier de parler de ces dernières serait une faute grave. D'autant que les classes populaires constituent le véritable noyau de la légende napoléonienne. Connaître le contenu de ce qu'ils lisent permet de comprendre leur mentalité et leur approche de l'histoire impériale. À cet effet, la littérature populaire ne semble pas suivre strictement les différents mouvements dont parle Amalvi. Pendant la III^e République, des maisons d'éditions célèbres, comme Fayard ou Tallandier, créent des collections populaires dans lesquelles la période napoléonienne est souvent présente. Les auteurs de ces ouvrages sont généralement des membres de la petite ou de la moyenne bourgeoisie et ne développent pas d'idées politiques dans leurs livres, bien qu'ils soient généralement conservateurs et nationalistes¹⁰. La passion française pour le roman historique et l'accessibilité de cette lecture, aussi bien financièrement que littérairement, permettent de toucher un large public. Jean Tulard estime d'ailleurs que, pour se faire une idée de la vision populaire de Napoléon sous la III^e République, il est nécessaire d'étudier les « romans bons marchés », qui sont globalement favorables à l'Empereur, au moins jusqu'en 1914¹¹! Tulard affirme aussi que le roman populaire a eu une plus grande influence que les académiciens, ce qui n'a rien de surprenant¹². La littérature populaire paraît donc s'échapper des tendances officielles que met en lumière Amalvi. Nous pouvons alors nous demander si les évolutions de pensées mentionnées par Amalvi se retrouvent dans les manuels scolaires.

2. Des données chiffrées

Avant de plonger dans le cœur de l'étude de ce chapitre, rappelons quelques éléments importants concernant notre corpus de sources. Ne sont pris en compte dans notre démarche,

¹⁰ TULARD (Jean), « Napoléon dans la littérature populaire (1870-1914) », *op. cit.*, p. 6.

¹¹ *Ibid.*, p. 8.

¹² *Ibid.*, p. 12.

que les manuels scolaires. Les livres de lecture courante et les livres de prix ne font donc pas partie de notre analyse, car nous voulons nous concentrer sur les ouvrages qui suivent un programme scolaire et, donc, le message qui est approuvé par le gouvernement.

Pour l'ensemble de la période allant entre 1870 et 1940, nous comptons un total de 60 manuels scolaires à destination de l'école publique. 11 d'entre eux datent de la première période mentionnée par Amalvi, soit entre 1870 et 1880. 38 autres sont parus durant la seconde phase, allant de 1880 à 1918. Enfin, 11 ont été publiés entre 1918 et 1940. La phase durant laquelle la légende napoléonienne semble de nouveau pencher vers sa version dorée paraît donc surreprésentée (elle est 3,5 fois plus imposante que les deux autres phases, qui correspondent à des périodes de la légende noire), mais elle dure aussi plus longtemps que les deux autres périodes.

Passons à la teneur des discours présentés par ces manuels. La première période ne permet pas d'obtenir de résultats véritablement exploitables. En effet, tous les manuels présentent un discours teinté de reproches. Cela ne nous étonne plus à ce stade de notre étude. La défaite de 1870 et la chute de Napoléon III sont encore trop proches. Le temps n'a pas encore réalisé son travail d'oubli et Napoléon I^{er} est toujours le mauvais exemple qui a inspiré son neveu. De plus, il faut attendre 1884 pour que les premiers manuels suivant un programme entièrement produit par les pédagogues de la III^e République paraissent. Par conséquent, ces manuels nous offrent une vision de l'immédiat après-guerre de 1870 qui nous permettent d'établir une comparaison avec les manuels des autres phases, mais ils ne présentent pas forcément un discours établi et voulu par les instances de la nouvelle République.

La période entre 1880 et 1918 est plus parlante. Le régime s'installe et de véritables ambitions pédagogiques sont enclenchées. Nous sommes donc en mesure de produire des éléments statistiques présentant l'orientation principale des auteurs de manuels de cette période. Sur les 38 manuels de notre corpus, 81,8 % portent le regard traditionnel que nous avons énoncé tout au long de notre travail. À savoir, un regard très critique sur la période napoléonienne, tout en considérant les ennemis de Napoléon avec un regard patriotique, voire nationaliste. L'Espagne seule faisant exception dans leurs récits. Notons également la présence de l'ouvrage de Anquez, paru en 1884, qui n'est pas compris dans le pourcentage présenté plus haut, du fait de son discours qui tient du pamphlet et qu'il est le seul à tenir dans de telles proportions. Nous comptons alors 18,2 % de manuels qui tiennent un propos, qui peut être qualifié de favorable à Napoléon, au sein de la caste des auteurs de l'école publique. Les manuels de Malet en sont, bien entendu, les principaux éléments. Pour autant, leur discours n'est pas à rapprocher de celui tenu par l'école privée. Considérons-les plutôt comme un entre-deux entre, d'un côté, la vision

critique de la majeure partie des auteurs de l'école publique et, de l'autre, la vision plus complaisante de l'école libre.

Entre 1918 et 1940, les chiffres changent mais le constat reste le même. 70 % des manuels de l'école publique affichent leur discours « classique », tandis que 30 % sont plus nuancés. L'évolution des données chiffrées d'une période à l'autre ne doit pas conduire à une lecture erronée de la situation. En effet, les manuels qui sortent de la vision traditionnelle de l'école de la III^e République augmentent de 11,8 points. Cependant, il faut remarquer que le nombre total de manuels de notre corpus qui concernent cette période sont presque quatre fois moins nombreux que pour les années 1880-1918. Ajoutons également que celle-ci dure 38 ans, quand l'autre n'existe que pendant 22 années. Toutefois, après avoir relativisé ces résultats, il reste que la grande majorité des manuels de l'école publique maintiennent tout au long de la III^e République un discours critique et défavorable sur la période napoléonienne. L'évolution de l'image de Napoléon décrite par Amalvi, n'est donc pas clairement identifiable dans les manuels scolaires.

3. Les manuels Malet-Isaac : une exception

Au sein de notre corpus, nous pouvons trouver un même manuel réédité à plusieurs reprises pendant la III^e République. S'attarder quelques instants sur les différentes éditions de ces manuels est sans doute la meilleure façon de procéder pour savoir si les auteurs font évoluer leur vision de Napoléon.

Nous trouvons ainsi 15 auteurs dont nous possédons au moins deux manuels : Augé et Ducoudray (5 manuels chacun), Hubault et Malet (4), Blanchet et Gauthier-Deschamps (3), Dauban, Despiques et Rogié, Driault, Jalliffier, Lavisse, Magin, Naudy et Zevort (2). Une lecture comparative des différents manuels a été effectuée afin de trouver les différences entre chacune des versions de chaque manuel. Force est de constater, qu'un seul auteur semble modifier son récit de la période impériale. Les autres auteurs se contentent de réimprimer tel quel leur texte original, n'apportant aucune modification à leur travail. De temps à autres, une illustration est ajoutée ou modifiée afin d'améliorer la qualité visuelle du manuel, mais aucun mot n'est ajouté ou retiré des leçons.

Le seul qui se donne la peine de transformer quelques passages de son ouvrage est Malet. Bien sûr, il n'y a pas de différences entre *L'époque contemporaine*, paru en 1913 et destiné aux classes de troisième ; *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815)*, pour les classes de première en 1914 ; ou même *l'Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale depuis la Révolution jusqu'en 1875*, pour les classes des écoles normales primaires en 1920. Le

message et la vision de l'Empereur sont les mêmes dans ces trois manuels, qui utilisent les mêmes mots et les mêmes tournures de phrases. Par contre, quelques modifications sont faites entre ces trois manuels et celui qui paraît en 1934, *Histoire moderne de la Renaissance à 1815*, lui aussi à destination des écoles normales primaires, qui est le seul que nous possédions qui soit écrit, après la mort de Malet, par Jules Isaac.

Ainsi, dans le manuel de Malet en 1914, le chapitre sur les événements de brumaire se termine en expliquant que « le coup d'État ne provoqua pas le moindre trouble à Paris. Par toute la France, il eut, comme l'a dit Mignet, "une popularité immense". Il marqua la fin de la Révolution, dont le Consulat allait consolider les résultats¹³. » Plus loin, nous pouvons également lire que « Napoléon Bonaparte consolida les résultats essentiels de la Révolution et les coordonna dans le *Code civil*¹⁴. » Ces lignes témoignent, sinon d'une certaine admiration, du moins de la sympathie pour l'action menée par Bonaparte en brumaire an VIII et lors du Consulat. Ce sentiment n'est plus présent sous la plume de Jules Isaac, en 1934 : « En fait, la réussite du coup d'État de brumaire marquait la fin non seulement du Directoire, mais de la République¹⁵. » En vingt ans, la même action est passée d'un jugement positif, à un autre résolument négatif.

Dans les deux portraits qui sont faits de la personnalité de Napoléon quand il devient empereur, nous trouvons aussi des divergences. Ainsi, en 1914, des louanges sont dressées pour Napoléon, qui, « à côté de César, [est] l'homme le plus extraordinaire de l'histoire¹⁶ ». « Son génie et son caractère avaient atteint leur plein développement. Fort simple, se rappelant toujours ses modestes origines [...], il était par nature, et dans la vie courante, bienveillant et généreux, fidèle à ses amitiés, reconnaissant du moindre service rendu¹⁷. » Comment imaginer que ce soit du même homme dont il est question, en 1934, sous ces traits :

Sa volonté dissimule encore une violence naturelle à laquelle il s'abandonnera de plus en plus et qui se traduira par un flot de paroles, par d'irrésistibles accès de colère brutale, jusqu'à décocher des coups de pied à son entourage. Cette exubérance nerveuse finit par lui rendre l'écriture presque impossible : sa signature devient un gribouillage et écorche le papier. Il épuise ses secrétaires par la rapidité de sa dictée et par ses exigences. Un désir ou une idée doivent être immédiatement réalisés. La tension nerveuse est telle qu'elle provoque parfois de véritables crises : à la nouvelle de la capitulation de Baylen, il reste

¹³ MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 479.

¹⁴ *Ibid.*, p. 555.

¹⁵ — et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 485.

¹⁶ —, *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 579.

¹⁷ *Ibid.*, p. 579.

plusieurs heures à exhiler des cris involontaires. Cette dépense d'énergie l'usera prématurément¹⁸.

Inutile de dire qu'aucune de ces deux présentations ne peut être retenue comme étant entièrement fidèle à la réalité. Pourtant, le portrait fait de Napoléon en 1934 est plus proche de l'image inconsciente que l'on se fait de l'Empereur. Si l'on enlève à cette description les éléments qui font de Napoléon un être presque sénile et incontrôlable, et en y ajoutant la dimension d'homme exceptionnel détaillée dans le manuel de 1914, nous obtenons une présentation objective du chef du Premier Empire. Finalement, les deux portraits peuvent se compléter.

Enfin, au moment de clore le récit impérial, de subtiles différences sont également observables. Dans la conclusion de la période, dans le manuel de 1914, le nom de Napoléon n'est mentionné nulle part. Nous trouvons tout juste une évocation de son action de 1815 : « Telle fut la désastreuse conclusion du néfaste retour de l'île d'Elbe : *la France se trouvait plus petite qu'à la veille de la Révolution*¹⁹. » L'Empereur n'est donc pas clairement pointé du doigt. En 1934, plus de doute possible : c'est bien Napoléon qui est responsable des malheurs de la France. À la phrase que nous venons de citer, un court paragraphe est ajouté :

Les conséquences territoriales s'aggravaient de conséquences morales. Pour s'être solidarisée avec Napoléon, *la France était mise elle-même comme au ban de l'Europe* ; elle était tenue en surveillance par les gouvernements alliés ; elle était suspecte aux peuples eux-mêmes. Au-delà des frontières, en Espagne, en Russie, en Hollande, en Italie et surtout en Allemagne, la conquête ou la domination napoléonienne avaient déposé des semences de haine contre la France, germes de nouveaux antagonismes et de nouveaux conflits²⁰.

Ici, Napoléon est identifié comme responsable des conflits auxquels la France a pris part depuis sa chute. Nous pensons évidemment à la Première Guerre mondiale, qui est le dernier conflit armé connu par la France sur son territoire au moment où paraît ce manuel, mais il ne faut pas non plus oublier la guerre franco-prussienne de 1870.

Mis à part les éléments que nous venons de comparer, nous n'avons pas trouvé dans les différents textes d'autres changements majeurs. Les manuels portant le nom de Malet sur leur couverture suivent quasiment tous le même plan et la même trame dans les leçons. Mais nous pouvons nous demander ce qui provoque ce changement d'analyse du personnage de Napoléon

¹⁸ — et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 542.

¹⁹ —, *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première, op. cit.*, p. 730.

²⁰ — et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur, op. cit.*, p. 601.

entre le début et le milieu du XX^e siècle dans l'un des plus célèbres manuels scolaires jamais édité. La raison semble porter pour nom Jules Isaac. Ce dernier reprend en main, à partir de 1923, le cours Malet, suite à la refonte des programmes et à la mort sous les drapeaux, en 1915, d'Albert Malet²¹. Or, Malet se caractérise par sa subjectivité dans la présentation des faits et des personnages²². Ainsi, montrant un certain esprit cocardier, l'ère napoléonienne est traitée avec un regard complaisant, affirmant le caractère défensif des multiples guerres auxquelles Napoléon a été confronté²³. Le manuel de 1934 que nous avons présenté est donc l'œuvre de Jules Isaac qui, en reprenant le travail de Malet, ajoute de la distance avec son sujet, en tâchant de produire un récit qui met l'accent sur l'étude raisonnée des faits, au lieu de l'action militaire²⁴. Son travail est alors proche de celui que l'on demande d'un historien de nos jours. Son approche est davantage professionnelle que celle que nous trouvions dans les premiers manuels de Malet.

Finalement, dans notre corpus, les manuels Malet sont les seuls qui opèrent des modifications de leur étude de Napoléon. Ils suivent d'ailleurs, à peu près le schéma dessiné par Amalvi. Il est alors possible de penser que, sans remettre en cause la qualité du travail effectué par Malet et Isaac, le fait que leurs manuels suivent les tendances historiques qui traversent la III^e République explique, de quelque façon, leur succès dans la durée. En harmonisant leur discours avec la pensée du moment, les « Malet-Isaac » pouvait alors présenter un message s'adaptant à chaque circonstance à laquelle la France de la III^e République était confrontée. Régis Debray ne semble pas dire autre chose, lorsqu'il affirme que « l'histoire s'appelait *Malet-Isaac*²⁵ », jusque dans les années 1960. Comme si ce manuel était un organe officiel de l'État.

Il ne paraît donc pas évident que les manuels de l'école publique fassent évoluer leur vision de l'Empereur en fonction des événements politiques. Nous savons que la période napoléonienne n'est pas la préférée des historiens de cette école. Cependant, contrairement à ce que nous aurions pu penser et à ce que Christian Amalvi observe dans la littérature populaire, nous ne retrouvons pas la phase entre la fin du XIX^e siècle et la Première Guerre mondiale, où

²¹ AMALVI (Christian), *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, op. cit., p. 150.

²² GÉRARD (Alice), « Origines et caractéristiques du *Malet-Isaac* », dans *Jules Isaac, actes du colloque de Rennes 1977*, op. cit., p. 55.

²³ *Ibid.*, p. 56.

²⁴ *Ibid.*, p. 56.

²⁵ AMALVI (Christian), *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, op. cit., p. 151.

les manuels scolaires font évoluer leur point de vue, proposant une autre image que celle du Napoléon dictateur et fossoyeur des libertés gagnées lors de la période révolutionnaire. Le renouvellement effectué par Jules Isaac dans la collection des manuels d'Albert Malet, après la guerre, provoque quelques changements mineurs qui détériorent le portrait qui était fait de l'Empereur auparavant. Pourtant, il ne fait aucun doute que les manuels scolaires de l'école publique soient orientés politiquement parlant. L'histoire est un outil dont tous les partis se servent afin d'illustrer concrètement leur idéologie et leur positionnement politique. Cela se fait aussi par le choix de ses héros. Et, force est de constater, que Napoléon ne fait pas partie de cette catégorie pour l'école de la République. Ce que confirme l'utilisation de son portrait, dont la vision sur l'ensemble de la période n'évolue quasiment pas, malgré les événements politiques que doit affronter le pays. L'orientation politique et la pensée de chaque auteur sont alors une donnée fondamentale pour bien comprendre ce phénomène. Et le constat peut se résumer à ceci : ce sont les auteurs républicains conservateurs, patriotes, voire nationalistes, qui sont les moins enclins à critiquer à tout va la période impériale et son dirigeant ; les autres, davantage libéraux, lui préfèrent la Révolution que Napoléon aurait brutalement arrêtée.

Chapitre II

Publications scolaires et ouvrages spécialisés :

Différences et concordances

Ce chapitre sort de la stricte analyse des ouvrages scolaires. Nous allons étudier ici des ouvrages extérieurs au monde de l'école, qui nous permettront de comprendre les différentes orientations défendues par les historiens de la III^e République concernant l'ère napoléonienne et, ainsi, de mieux saisir l'environnement intellectuel dans lequel baignent les auteurs de manuels de la période.

I. Les historiens de la III^e République face à Napoléon

1. En-dehors de l'école : les historiens de la III^e République et leurs travaux sur le Premier Empire

Avant de commencer à analyser les différents ouvrages que nous avons réunis pour notre étude, expliquons le sens de notre démarche car cette partie sort un instant de la stricte analyse des ouvrages scolaires.

Pourquoi s'occuper des productions historiques qui ne sont pas liées à un programme pédagogique ? Tout d'abord, il faut savoir que les manuels d'histoire sont écrits par des historiens « professionnels ». Il se trouve que certains d'entre eux ont également publié des ouvrages qui se concentrent exclusivement sur la période impériale et son chef. Il est alors intéressant de comparer les arguments et les idées développés dans ces ouvrages qui ne connaissent pas les contraintes des programmes scolaires. Nous pourrions également voir si les historiens adaptent leur discours aux exigences des manuels, ou si leur position est la même dans leurs productions personnelles.

Un des autres intérêts de l'élargissement de notre corpus de source tient au fait que des biographies peuvent être étudiées. Ce qui nous donne alors la perception directe de l'homme et du portrait qui en est fait. Ce type de littérature nous permet de saisir directement les différentes opinions des auteurs sur le personnage et de voir jusqu'à quel point leur idéologie intervient dans leurs travaux. Car une chose frappe dès la première lecture de ces ouvrages : la méthodologie des historiens n'est pas comparable à celle qu'il convient d'appliquer de nos jours. La neutralité n'est que rarement observée, ce qui donne l'impression de lire un livre de pensées politiques, prenant pour excuse l'étude du personnage de Napoléon, bien plus qu'un livre d'histoire. Pour cette raison, nous tenons à laisser une place importante aux citations. Cela

permet de bien comprendre la vision et la pensée de chaque auteur, mais aussi de nous remémorer ce qui était dit des événements qui traversent l'Empire dans les manuels scolaires.

Signalons immédiatement que nous n'avons pas la prétention d'étudier l'ensemble de la production littéraire traitant de Napoléon entre 1870 et 1940. Tout d'abord parce que cela tient de l'impossible, tant les écrits sur le sujet sont nombreux. Ensuite, parce que ça ne relève pas de notre étude. Ce que nous cherchons à faire, c'est étudier les principaux ouvrages, dont certains sont devenus des références, afin de comprendre leur manière de penser à travers leurs discours et de pouvoir établir une comparaison avec les ouvrages scolaires. La liste des livres étudiés est donc très loin d'être exhaustive, mais ce florilège est suffisant pour l'étude que nous nous proposons de faire.

Notre sélection d'ouvrages a été faite avec la volonté de présenter des œuvres ayant connu le plus de succès, ou du moins, qui ont eu un écho plus ou moins important durant la III^e République, qu'ils soient favorables ou non à Napoléon. Les ouvrages que nous présentons sont donc connus du public, sinon par leur titre, au moins par le nom de leur(s) auteur(s), qui sont, pour beaucoup, devenus des références dans leur domaine de recherche. Nous avons donc choisi de présenter des travaux ayant pu toucher un public non professionnel, quoique éduqué, ce qui permet de mieux comprendre l'image de Napoléon dans la société de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècles. Des ouvrages moins célèbres que ceux-ci ne nous permettraient pas d'obtenir une vision générale. Leur succès moindre exprimant sans doute leur caractère trop élitiste et donc peu accessible, ou bien la piètre qualité du travail. C'est en cherchant à obtenir des Napoléons de référence pour chaque bord politique que ce corpus secondaire dans notre étude a été formé.

2. L'Empereur et les historiens sous la III^e République

Trois catégories distinctes sont faites pour présenter les différents auteurs que nous allons étudier. La première de ces sections est destinée à une vision particulièrement critique de la période napoléonienne. La seconde transcrit la vision qui domine dans les ouvrages républicains. Quant à la troisième, elle donne la vision de spécialistes de l'Empereur.

a) Le Napoléon de l'Histoire socialiste de Jean Jaurès

Nous constatons immédiatement que, contrairement aux manuels scolaires, qui ont souvent tendance à axer leur étude de Napoléon sur ses campagnes militaires, ces dernières sont nettement moins exposées dans les ouvrages que nous allons étudier à présent. Ceux-ci accordent plus d'importance aux actions politiques menées par l'Empereur. Leurs remarques

s'élèvent alors principalement dans les grands moments qui jalonnent l'histoire du Consulat et de l'Empire.

« Le coup d'État du 18 brumaire place devant le développement continu et normal des principes de la Révolution une barrière formidable. C'est l'arrêt brusque de la Révolution¹. » C'est par ces mots que s'ouvre le volume consacré à l'histoire impériale dans l'*Histoire socialiste*, dirigée par Jean Jaurès. Cet ouvrage, écrit par Paul Brousse en 1901, tente, à travers l'étude de la période napoléonienne de faire passer son idéologie et sa doctrine politique. Brousse est né à Montpellier, fils unique dans une famille considérée comme bourgeoise depuis le XVIII^e siècle et possédant un certain patrimoine immobilier. Cependant, sa famille a toujours travaillé et notamment en médecine, qui semble être une tradition familiale. Paul n'échappe pas à cette voie et obtient sa thèse en 1880. Mais c'est surtout pour ses idées politiques qu'il est célèbre. S'engageant dès les années 1870 au sein de l'extrême gauche, il circule entre les différentes tendances de cette frange politique, avant de devenir l'un des chefs de file du courant « possibiliste ». Entre 1887 et 1906, il est conseiller municipal à Paris et devient même président de ce Conseil entre 1905 et 1906. À cette date, il est élu député de la Seine, fonction qu'il tient jusqu'en 1910. Il meurt en 1912². Dès lors, nous ne pouvons plus nous étonner quand nous trouvons au fil des pages, l'utilisation d'un vocabulaire particulièrement engagé.

Ainsi, le peuple est opprimé sous l'Empire, contrairement à la bourgeoisie. Le chef de l'État en est responsable : « Bonaparte va se tourner vers les gros capitalistes et prendre vis-à-vis d'eux tous les engagements qu'ils voudront³ ». Une idée intéressante anime cette phrase : le fait que Bonaparte se soit vendu aux « capitalistes ». Cela peut être compris comme la critique de l'ambition du personnage, prêt à tout (même à se faire acheter) pour assouvir son ambition personnelle. Bonaparte n'est donc pas son propre chef, il répond aux attentes des grandes fortunes. Le général n'est pas loin d'être lui-même comparé aux capitalistes dénoncés par la doctrine socialiste, tant il paraît prêt à se vendre au plus offrant pour en retirer quelque bénéfice : « Ses préférences sont donc certaines, son attitude toute tracée. Son intérêt le voulant ainsi, c'est vers la classe possédante que Bonaparte va se tourner et son action tendra à lui donner des gages de son désir de la contenter⁴. » Nous l'avons déjà dit, le régime napoléonien est supporté par la bourgeoisie, sans laquelle son histoire aurait tourné court. Mais les simplifications grossières

¹ BROUSSE (Paul) et TUROT (Henri), *Consulat et Empire*, dans Jean JAURÈS (dir.), *Histoire socialiste (1789-1900)*, t. 6, Paris, Jules Rouff et C^{ie} éditeurs, 1901, p. 1.

² BILLARD (Yves), « L'action politique de Paul Brousse, homme de sciences, au service de la médecine psychiatrique », dans *Bulletin de la Société des Amis de la Bibliothèque de l'École Polytechnique*, n°58, 2016, pp. 75-77.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

de ces phrases, qui font de Napoléon la marionnette des gens d'argent, dévoilent la présence marquée d'une certaine idéologie politique, qui tombe dans la caricature historique. Pour s'en convaincre, il suffit de se souvenir de l'évolution de l'Empire, qui laisse apparaître un pouvoir de plus en plus important entre les seules mains de l'Empereur. La bourgeoisie, un temps favorable, n'a pourtant pas pu freiner cette tendance, qui conduit à la chute du régime. Jean Tulard dédie d'ailleurs, toute une partie de sa biographie du maître du régime à ce sujet, sous le nom des « notables trahis ». Preuve, encore une fois, que Napoléon n'a pas basement suivi les volontés des riches bourgeois.

Mais après de telles affirmations, nous sommes presque surpris de ne pas trouver d'éléments développés concernant l'esclavage dans les colonies. D'autant que certains auteurs ne se gênent pas pour dire que le « rétablissement de l'esclavage » a été réalisé pour satisfaire les planteurs et les marchands coloniaux et, donc, les « capitalistes ». Dans le livre écrit par Brousse, seules deux phrases s'intéressent au sujet. Et encore, cela se résume à deux sentences qui ne sont pas accompagnées d'éclaircissements : « Un des premiers bienfaits de l'administration française [consulaire] devait être le rétablissement de l'esclavage et de la traite des noirs⁵ ! ». Ceci est complété plus loin par la mention du fait qu'il s'agisse « purement et simplement [de] l'abominable retour au commerce légalisé de l'homme par l'homme⁶ ». Comment expliquer cette absence de critique dans un ouvrage qui, par ailleurs, n'est pas avare dans ce domaine ? En fait, il apparaît au fil des pages du livre de Brousse que son histoire de la période napoléonienne ne se concentre quasiment que sur la France « métropolitaine » et sa société. Ce parti pris explique partiellement l'absence de développement quant à la situation aux colonies, mais le manque d'informations ne nous permet pas de connaître les autres raisons ayant conditionné ce choix.

Par contre, Paul Brousse présente Napoléon comme le fossoyeur de la Révolution, qu'il considère comme étant à l'origine du socialisme : « En quelques mois il a ruiné toute l'œuvre révolutionnaire [...], il l'a confisqué et, proclamant qu'il va doter la nation de toutes les améliorations qu'elle veut et que par la Révolution elle avait atteinte ou qu'elle espérait atteindre, il donnera ce qu'il voudra bien donner⁷ ». À ces mots, nous comprenons que le Premier Consul et, plus tard, l'Empereur est un démagogue, qui ne tient nullement ses promesses. Pourtant, d'après Brousse, la méthode fonctionne, puisque le peuple « a confiance

⁵ *Ibid.*, p. 176.

⁶ *Ibid.*, p. 176.

⁷ *Ibid.*, p. 60.

dans l'homme au pouvoir⁸ ». L'auteur ne cache pas son incompréhension à ce sujet. Tout d'abord, Bonaparte ne rétablit pas la paix religieuse en France. Sur une dizaine de pages⁹, Brousse explique que les relations entre l'État et l'Église se sont calmées depuis le début de la Révolution. Il pousse plus loin son idée en affirmant que la signature du Concordat a permis aux membres de l'Église de se faire passer pour les martyrs de la Révolution. Cependant, sur l'ensemble de ce passage, aucun véritable argument n'est apporté pour illustrer les propos. Ce qui résume la démonstration à des bavardages, faisant de l'Empereur un imposteur, mais n'ayant pas un réel intérêt historique. Pourtant, plus loin dans le livre, il est dit que Napoléon s'est servi de la religion pour le contrôle des esprits qu'elle permet et le pouvoir qui en découle : « La religion, et surtout la religion catholique, est une excellente école de despotisme¹⁰. » Même si l'attaque a pour principale cible l'Église, qui asservit la population, nous ne pouvons nous empêcher de voir que l'image de l'Empereur manipulateur et cynique est, elle aussi, dénoncée. Finalement, pour Brousse, les relations entre la France et Rome à l'époque napoléonienne se résument à un échange de bons procédés.

L'autre élément contraire, à la popularité de Napoléon avancé par Brousse, est celui du fauteur de guerre : « Bonaparte songe que l'art de la guerre est supérieur à tous les autres. Et, au fait, n'a-t-il pas déployé tous ses talents d'administration et de politique dans ce seul but : faire la guerre, cultiver cet art primordial qui lui donna Marengo, Austerlitz – et Waterloo¹¹ ! » ? Cette vision classique, au vu du nombre d'auteurs qui la partagent, est ici accompagnée par de l'ironie, illustrée par l'évocation de la bataille de Waterloo, qui fait suite aux noms de deux victoires napoléoniennes. Celui qui a trop aimé la guerre est aussi tombé par elle, nous dit l'auteur. D'ailleurs, au cours de la lecture, nous pouvons trouver de nombreuses réflexions aux penchants antimilitaristes. Ainsi, « l'Empire c'est la guerre¹². » Ou encore : « Les guerres du Premier Empire, voilà les guerres qui ont enfanté le militarisme moderne avec toutes ses conséquences ruineuses et son avenir plein de menaces¹³. » À travers cette dernière citation, nous comprenons que la défaite de 1870 est pointée du doigt. Mais elle illustre aussi le climat tendu qui règne dans la société du début du XX^e siècle : la volonté de prendre une revanche sur l'Allemagne. Pour Brousse, la défaite de la guerre franco-prussienne, comme la Première Guerre mondiale – qu'il prédit sans le savoir – ont pour responsable Napoléon. C'est lui qui a

⁸ *Ibid.*, p. 63.

⁹ *Ibid.*, pp. 64-73.

¹⁰ *Ibid.*, p. 74.

¹¹ *Ibid.*, p. 48-49.

¹² *Ibid.*, p. 199.

¹³ *Ibid.*, p. 204.

habitué et formé l'esprit français à la guerre. Cette crainte d'un possible retour des combats en France, conjuguée à la doctrine socialiste, qui veut dénoncer les souffrances du peuple, provoque le fait que l'auteur prenne position contre son propre pays lors de l'évocation de la campagne de Russie¹⁴. Cela s'explique simplement : Brousse voit en la retraite de Russie de 1812, la fin de ce qu'il appelle « l'Europe asservie¹⁵ » par l'ambition de Napoléon. L'Empire court à sa perte.

La conclusion de la période impériale dans l'*Histoire socialiste* se trouve dans le volume appelé *La Restauration*, écrit par René Viviani. Ce dernier, comme les manuels, s'adresse directement au lecteur, lui donnant une morale à retenir, qui rappelle les souffrances connues dans un passé proche :

Le mal, c'est, par la fatalité de son nom et l'éblouissement d'une légende forgée par des ouvriers inconscients de la servitude, le triste neveu qui ne put usurper son génie et laissa la France plus petite encore, meurtrie, de telles dettes de milliards que notre budget est écrasé et que les ressources sont pauvres et rares qui doivent payer les dépenses démocratiques et les créations sociales. [...]

Ah ! que les prolétaires se disent et se répètent cette histoire maudite, et qu'ils n'oublient pas [...] que tout vaut mieux que l'insolence de l'oligarchie militaire, qu'elle soit représentée par un groupe ou par un individu¹⁶!

L'*Histoire socialiste* représente un cas isolé dans les ouvrages que nous possédons. L'idéologie politique n'est pas cachée, comme le montre le titre de l'ouvrage. Les extraits que nous avons vus doivent être pris pour ce qu'ils sont, à savoir des écrits traduisant une idéologie politique. Cependant, il était important de montrer que ce genre de littérature existe. D'autant plus que ces prises de position ne sont pas sans rappeler un des manuels que nous avons longuement étudiés. Nous pensons à Anquez, qui tient un discours identique sur Napoléon à celui développé par les livres que Jaurès dirige. Nous avons donc montré qu'il existe aussi des ouvrages qui prennent pour toile de fond l'histoire pour développer leurs théories politiques.

b) *La vision dominante*

En-dehors de l'exception que nous venons de détailler, d'autres travaux historiques existent, qui suivent globalement ce que nous pourrions appeler la « pensée générale ». Sans surprise, on ne dresse pas de louanges au fondateur de l'Empire. C'est même le contraire

¹⁴ *Ibid.*, p. 383.

¹⁵ *Ibid.*, p. 383.

¹⁶ VIVIANI (René), *La Restauration*, dans Jean JAURÈS (dir.), *Histoire socialiste (1789-1900)*, t. 7, Paris, Jules Rouff et C^{ie} éditeurs, 1901, p. 68.

puisqu'il, comme le dit Aulard, « le coup d'État du 18 brumaire ouvre une période où le développement des principes de 1789 fut contrecarré, arrêté, une période de réaction générale¹⁷ ». Ils sont nombreux à penser cela. Pour eux, la Révolution est une période de progrès social. Bonaparte, par son coup de force, rétablit une forme d'Ancien Régime. S'il n'est pas progressiste, il ne peut donc être que réactionnaire. Édouard Guillon estime d'ailleurs que la séparation entre la Révolution et l'Empire est nette. Pour lui, l'Empire correspond à des « institutions oppressives », des « inégalités sociales », des « guerres d'emportement et de convoitise », la « fureur de conquête » et le « mépris de l'humanité »¹⁸. Qu'est-ce que la Révolution ? Toujours Guillon : des « constitutions libérales », des « fondations sociales équitables », une « guerre de propagande et de délivrance », un « amour de la paix et de la fraternité »¹⁹. Nous pouvons tout de même signaler que cette vision des choses laisse penser que, pour ces auteurs tout comme pour Brousse, Napoléon est un provocateur de conflits. Il ne semble donc pas que les guerres napoléoniennes soient la continuation de celles de la Révolution, alors même que les pays d'Europe poursuivaient leur lutte contre les idées nouvelles en affrontant l'Empereur. La rupture d'une époque à une autre est bien tranchée pour ces auteurs. D'un côté le bien, de l'autre le mal sans que l'un ou l'autre ne soient directement liés. Nous sommes désormais habitués à ce genre de considérations concernant la période impériale. Guillon, en 1883, comme Aulard, en 1901, se rejoignent également sur le Concordat. Le premier exprime clairement que l'objectif est de dominer la société religieuse de la même façon que la société laïque²⁰. Aulard est plus direct encore et affirme que Napoléon a voulu « faire de l'Église un instrument de son ambition impériale²¹ ». Debidour, en 1886, offre en deux formules, un condensé de ce qui vient d'être dit : l'Empereur est « un sinistre héros²² » et un « malfaiteur de génie²³ ».

Nous pourrions penser que ces critiques, qui datent de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle s'estompent, comme nous le verrons plus loin avec les travaux d'Édouard Driault et de Louis Madelin. Cependant, en 1921, l'historien de l'art Élie Faure écrit ceci : « Les Historiens qui font gravement, au nom de la morale, son procès à Napoléon, ressemblent à tel clergyman, gras et rose, frais émoulu du séminaire, et vierge, qui sermonnerait un grand artiste déjà vieux

¹⁷ AULARD (François-Alphonse), *Histoire politique de la Révolution française : origines et développement de la démocratie et de la République (1789-1804)*, Paris, Armand Colin, 1901, p. 701.

¹⁸ GUILLON (É.), *Histoire du Consulat et de l'Empire*, *op. cit.*, pp. 142-143.

¹⁹ *Ibid.*, p. 142.

²⁰ *Ibid.*, p. 25.

²¹ AULARD (François-Alphonse), *Histoire politique de la Révolution française*, *op. cit.*, p. 747.

²² DEBIDOUR (Antonin), *Études critiques sur la Révolution, l'Empire et la période contemporaine*, Paris, G. Charpentier, 1886, p. 106.

²³ *Ibid.*, p. 188.

et tout déchiré par la pensée, la paternité et l'amour²⁴. » Cette sentence laisse penser que l'histoire napoléonienne reste entourée de passions et que le fait d'utiliser l'histoire pour philosopher reste d'actualité, même au sein de la caste des historiens.

c) *Des spécialistes de l'histoire napoléonienne : Édouard Driault et Louis Madelin*

Passons maintenant à un personnage particulier dans l'étude de l'histoire napoléonienne. Édouard Driault est né en 1864 dans le Loiret. Il est le fils d'un instituteur de village²⁵. Peu d'informations sont disponibles sur sa carrière. Cependant, nous savons qu'il exerce pendant six ans en tant que professeur à l'école normale d'instituteurs de Versailles, puis qu'il passe, en 1891, son agrégation. En 1902, il arrive au lycée Hoche, à Versailles, dans lequel il prépare des élèves au concours d'entrée à Saint-Cyr²⁶. Son travail est reconnu par la hiérarchie partout où il passe. Il est même récompensé à deux reprises par l'Institut²⁷. En 1919, il quitte le monde de l'enseignement et entre en politique. Cinq ans plus tard, il prend sa retraite. Il reste étranger à l'École des Annales dans sa conception de l'histoire. Pour lui, le récit historique « repose sur la vie, le poids et l'influence de personnages phares, de héros posés comme clés de son interprétation²⁸ ». Cependant, à la fin de sa vie, il tient des propos dérangeants à un moment où les régimes autoritaires montent en Europe. Cela conduit à une prise de distance vis-à-vis de son œuvre, même de la part des historiens de Napoléon²⁹. Il meurt en 1947 et ses travaux restent relativement méconnus aujourd'hui. Mais, si Édouard Driault nous intéresse particulièrement, cela est lié au fait qu'il ait écrit plusieurs ouvrages sur la période napoléonienne. Mieux, il fonde en 1912 la *Revue des Études napoléoniennes*, dont il devient le président. Vingt ans plus tard, il crée l'Institut Napoléon, qu'il dirige de 1932 à 1936³⁰. Par son parcours et ses travaux, nous pouvons affirmer que Driault est le seul véritable spécialiste de Napoléon que nous étudions (les autres doivent être considérés davantage comme des historiens de la Révolution française). Dès lors, regardons, à travers quelques-uns de ses travaux, la vision que porte Driault sur Napoléon.

Tout d'abord, il convient de signaler que la lecture des travaux de Driault donne une vision différente de l'action napoléonienne, en comparaison à ce qu'en disent les autres auteurs

²⁴ FAURE (Élie), *Napoléon*, Paris, Les Éditions G. Crès et C^{ie}, 1921, p. 97.

²⁵ COUDERC (Anne), « Des études napoléoniennes au soutien de la Grande Idée grecque : Édouard Driault (1864-1947) et le rêve d'une Méditerranée impériale », dans *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 99, n°3, 2010, p. 38.

²⁶ *Ibid.*, p. 38.

²⁷ *Ibid.*, p. 39.

²⁸ *Ibid.*, p. 39.

²⁹ *Ibid.*, p. 40.

³⁰ FIERRO-DOMENECH (Alfred), « Historiographie du Premier Empire », *op. cit.*, p. 881.

que nous avons étudiés. Notons également, que nous disposons dans notre corpus de deux manuels scolaires destinés aux écoles publiques, auxquels Driault pris part à la rédaction. Or, ces manuels, sans être dans la contestation à outrance de la période napoléonienne, n'utilisent pas exactement le même langage que les travaux du fondateur de la *Revue des Études napoléoniennes*. Disons que, sans trahir sa pensée, son discours est plus policé dans les manuels que dans ses publications personnelles.

À l'inverse de bien des historiens, Driault se démarque par le fait que l'histoire napoléonienne n'est en rien, pour lui, la conclusion de la Révolution française. Au contraire, « la conquête napoléonienne, c'est la Révolution en marche : la Révolution est de nature offensive³¹. » Ailleurs, en 1927, nous pouvons lire ceci : « “Le Dix-huit Brumaire a sauvé la France”, disait La Fayette. Le Dix-huit Brumaire a aussi créé la France nouvelle en sauvant les lois de la Révolution³². » Cette idée est importante. D'aucun pourrait penser qu'il trouve une excuse à une violation de la loi, mais ce serait oublier que le Directoire, au moment des événements de Brumaire, risquait tout aussi bien de tomber entre les mains des royalistes. Nous pouvons penser que, si tel avait été le cas, la Révolution aurait bien été finie. Or, Driault estime que « Napoléon fut l'Empereur de la Révolution ; il donna à la Révolution un caractère impérial, c'est-à-dire universel³³. » Nous sommes assez éloignés des propos tenus par les auteurs précédents. Pourtant, cette vision est-elle nécessairement fausse ? Napoléon n'a-t-il pas été combattu parce que, même avec le titre d'empereur, il demeurait pour les anciennes monarchies européennes, la Révolution incarnée ? Pour combattre la France du Premier Empire, « les coalitions ne se numérotent-elles pas en partant de la Révolution³⁴ ? » Driault n'en doute pas. Il va même plus loin :

Napoléon Empereur, ce n'était pas seulement la Révolution consacrée, presque sanctifiée ; ce n'était pas seulement un attentat contre toute légitimité, une offense à tout droit établi ; c'était une menace redoutable contre la vieille Europe monarchique, contre tout l'Ancien Régime ; c'était un encouragement aux plus audacieuses tentatives révolutionnaires³⁵.

Pour ce qui est des affaires intérieures, l'auteur ne se cache pas et salue les « réalisations » qui, « après les déchirements de la Terreur et les désordres du Directoire »,

³¹ DRIAULT (Édouard), *Napoléon et l'Europe : la politique extérieure du Premier Consul (1800-1803)*, Paris, F. Alcan, 1910, p. 474.

³² —, *Napoléon et l'Europe : la chute de l'Empire (1812-1815)*, Paris, F. Alcan, 1927, p. 430.

³³ —, *Napoléon et l'Europe : Austerlitz, la fin du Saint-Empire (1804-1806)*, Paris, F. Alcan, 1912, p. 70.

³⁴ TULARD (Jean), « Grand Empire », dans *Dictionnaire Napoléon, op. cit.*, p. 833.

³⁵ *Ibid.*, p. 69.

ramènent « la paix à l'intérieur, le travail dans l'ordre, l'organisation de l'État³⁶ ». Pour la politique extérieure, Driault est en désaccord avec la vision de Paul Brousse, car, pour lui, Napoléon « étendit la paix romaine, la paix impériale jusqu'aux confins de la Russie. Car l'Empire, c'est la Paix³⁷. » Ces propos qui peuvent passer pour incroyables, tant les années de paix sont rares sous le Premier Empire, sont étayés dans *Austerlitz, la fin du Saint-Empire* :

[...] la conquête impériale, c'est-à-dire la conquête illimitée, qui dépasse toutes les frontières et tous les intérêts nationaux, vouée à la défaite finale par ses excès, mais nécessaire un moment pour propager la Révolution, comme la conquête carolingienne pour propager le christianisme, comme autrefois la conquête romaine pour refouler la barbarie et propager le plus loin la civilisation méditerranéenne³⁸.

Driault adopte donc un point de vue remarquablement différent de celui de ses contemporains. Sans condamner ce qui est l'un des principaux reproches fait à Napoléon (à savoir, son ambition qui le pousse à augmenter sa domination, au détriment de la volonté des peuples), il estime que cela a finalement servi la Révolution, dont les idées ont été semées comme des graines tout au long des campagnes napoléoniennes :

C'est en cela que le rôle historique des conquérants est capital. Nés eux-mêmes de forces profondes, de mouvements sociaux ou de conceptions morales d'une insaisissable origine et d'une incalculable portée, épées un moment victorieuses au service d'idées mûres pour la réalisation dans les faits, ils ne construisent pas autant qu'ils détruisent ; mais en détruisant ils préparent des constructions nouvelles. L'Europe ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui si Napoléon n'y avait passé. Le Saint-Empire Romain Germanique renversé, dernière forme du Moyen Âge, la place était préparée à l'Italie et à l'Allemagne³⁹.

À côté de Driault, un autre auteur permet de rendre accessible l'histoire impériale. Il s'agit de Louis Madelin. Ce dernier est né en 1871 à Neufchâteau, dans une famille catholique pratiquante. Il étudie à Nancy, obtient son agrégation à l'âge de 20 ans, puis devient membre de l'École des chartes et de l'École française de Rome⁴⁰. À 31 ans, il soutient sa thèse, qui prend pour sujet la vie de Joseph Fouché, célèbre ministre de la Police sous l'Empire. Le jury qui doit l'évaluer est présidé par Ernest Lavisse. Son travail ne plaît pas à ses correcteurs. Ajoutons à cela son attachement marqué au catholicisme, ce qui explique que les portes de l'Université se ferment pour lui après ses études. Cependant, son *Fouché* est publié en 1901 et devient

³⁶ DRIAULT (Édouard), *Napoléon et l'Europe : la chute de l'Empire (1812-1815)*, op. cit., p. 429.

³⁷ *Ibid.*, p. 433.

³⁸ DRIAULT (Édouard), *Napoléon et l'Europe : Austerlitz, la fin du Saint-Empire (1804-1806)*, op. cit., p. 69.

³⁹ *Ibid.*, pp. 484-485.

⁴⁰ AMALVI (Christian) (sous la direction de), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones : de Grégoire de Tours à Georges Duby*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 2004, p. 203.

rapidement un succès de librairie, couronné plus tard par l'Académie française. Par la suite, il entre dans la rédaction de la *Revue des deux mondes*. Dès 1914, il entre dans l'armée et prend part aux combats de la Première Guerre mondiale. Son œuvre se développe à la fin du conflit. Elle se caractérise par de nombreuses publications d'ouvrages de synthèses. Par ailleurs, il s'engage en politique aux côtés des républicains conservateurs. Il est élu député en 1924, avant d'être battu quatre ans plus tard, en 1928. Entre-temps, il est élu en 1927 à l'Académie française. À partir de 1934, il entame un travail monumental sur l'histoire de l'Empire, destiné à renouveler les publications de Thiers. Son *Histoire du Consulat et de l'Empire* est publiée entre 1936 et 1956, date à laquelle Madelin disparaît. 16 des 17 volumes initialement prévus paraissent. Le dernier tome devant traiter de la légende napoléonienne n'a pas pu être conclu par l'auteur. Globalement, l'œuvre de Louis Madelin se caractérise par une vision très favorable à l'Empereur, qui a remis la société en ordre et mis en place une administration moderne. La guerre, la France la doit surtout à l'Angleterre, qui n'a jamais accepté la dimension et l'aire d'influence qu'elle prenait⁴¹. Mais, en faisant cela, Madelin ne cache pas non plus la part d'ombre du régime. Il l'annonce d'ailleurs dès l'introduction du premier volume de l'*Histoire du Consulat et de l'Empire* : « Pour l'homme, qu'on le croie, mon admiration qui est grande n'est pas aveugle [...]. Pas plus que les fautes de la Révolution, celles de Napoléon ne m'échappent ; il en est que les historiens les plus hostiles ont moins soulignées que je ne l'ai déjà fait, que je n'entends le faire⁴². » Finalement, l'ensemble de l'œuvre de Madelin fut un immense succès sur plusieurs générations, qui ont découvert grâce à lui la période napoléonienne⁴³. Signe de son succès populaire.

Étant donné que l'*Histoire du Consulat et de l'Empire* déborde largement les bornes temporelles de notre étude, seuls les six premiers volumes peuvent être pris en compte. Ce qui nous arrête à l'année 1807, à la veille du début de la campagne d'Espagne. Heureusement, en 1932 et 1933, Madelin a publié un résumé de sa synthèse, qui suit exactement le même plan. *Le Consulat et l'Empire (1799-1809)*, puis sa suite reprenant en 1809 et allant jusqu'en 1815, nous permettent donc de connaître la vision de Madelin pour l'ensemble de la période.

Commençons par le portrait de Napoléon fait par Madelin. L'Empereur est volontaire et énergique : « Sa parole était comme une agression⁴⁴ ». Ce commentaire est cependant

⁴¹ FIERRO-DOMENECH (Alfred), « Historiographie du Premier Empire », dans *Dictionnaire Napoléon*, op. cit., p. 881.

⁴² MADELIN (Louis), *Histoire du Consulat et de l'Empire*, t. 1, *La jeunesse de Bonaparte*, Paris, Hachette, 1937, p. 10.

⁴³ AMALVI (Christian) (sous la direction de), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones : de Grégoire de Tours à Georges Duby*, op. cit., p. 203.

⁴⁴ MADELIN (Louis), *Le Consulat et l'Empire (1799-1809)*, Paris, Hachette, 1932, p. 30.

tempéré par le fait que Napoléon sache aussi écouter lorsque cela est nécessaire : « “Il se consulte”, mais plus encore peut-être *il consulte*⁴⁵. » Il est « avide de tout savoir pour tout pouvoir⁴⁶ ». Ce portrait est bien différent de celui que nous trouvons dans de nombreux ouvrages critiques sur Napoléon. D’une part, l’Empereur est présenté comme quelqu’un de ferme, qui montre la direction, mais qui écoute aussi ses subordonnés. D’autre part, contrairement à l’image véhiculée par ses détracteurs, il est ici clairement sous-entendu que Napoléon ne travaille pas uniquement pour sa propre gloire, mais aussi pour la France. Si « cette autorité [est] nécessaire à la réorganisation de l’État et au rétablissement de l’ordre⁴⁷ », pour Madelin il ne fait aucun doute que « l’homme répond [...], non seulement par ses facultés, mais par ses idées au vœu du pays⁴⁸ ». « Au milieu de tant d’intrigues – de gauche comme de droite –, il s’efforçait de gouverner avec calme, cherchant seulement à connaître le sentiment “du peuple”, à mériter l’approbation de la masse. Celle-ci était tout avec lui⁴⁹. » Le Premier Consul est donc un homme populaire, qui semble satisfaire la majorité de la population et non pas (encore) un dictateur.

Madelin accorde une importance considérable, que nous ne trouvons pas ailleurs, au cas de la religion catholique, ce qui ne paraît pas surprenant aux vues de ses propres croyances. Ainsi, « après dix mois de Consulat, le mouvement catholique devenait un véritable ras de marée, emportant toutes les résistances⁵⁰ ». Pragmatique et réaliste, Bonaparte a fait le Concordat « non *point par des raisons de sentiment, mais par la nécessité de l’heure*⁵¹ ». Mais l’attitude de Napoléon à l’égard du Pape, notamment après l’instauration de l’Empire, provoque quelques critiques de la part de Madelin, surtout sur le fait que Napoléon prenne de haut l’autorité papale⁵². Même face à ses détracteurs, Bonaparte ne punit pas, il « dispersa le groupe à coups d’honneurs⁵³ ». Il semble donc être un politicien habile, soucieux d’apaiser les tensions internes pour que le pays retrouve la paix. Madelin compare alors le Premier Consul, « non à Jules César, grand soldat, mais à Auguste, restaurateur de l’État et pacificateur de l’Empire de Rome⁵⁴ ».

⁴⁵ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 41.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 96.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 113.

⁵¹ *Ibid.*, p. 114.

⁵² *Ibid.*, pp. 291-295.

⁵³ *Ibid.*, p. 128.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 155.

L'auteur surprend, cependant, en déclarant que « l'exécution du duc d'Enghien, contrairement à une parole célèbre de Fouché, restait certainement “un crime” – un crime d'État – mais n'était pas, politiquement parlant, “une faute” »⁵⁵. Nous verrons plus tard ce que répond à cela un auteur comme Bainville. Malgré tout, c'est « le peuple [qui] [...] portait⁵⁶ » Bonaparte à la monarchie impériale. Nous sommes ici confrontés à une perception diamétralement opposée à celle des opposants de Napoléon, qui estiment, pour beaucoup, que le peuple a été écarté et qu'il s'agissait d'un nouveau coup de force de Bonaparte, après celui de brumaire an VIII. « La France se jette, d'un grand élan, vers lui, pour le porter plus haut⁵⁷ », nous dit Madelin. Toutefois, n'oublions pas que c'est surtout la bourgeoisie qui a soutenu l'accession à la dignité impériale de Napoléon. Estimer que toute la population, y compris les couches les plus populaires, était capable de comprendre la signification d'un tel changement de régime est sans doute un peu exagéré. Mais, jusqu'en 1807, il semble que la vie de l'Empire et de son chef soit prospère et plaise aux Français.

C'est ici que Madelin aperçoit un tournant. Pour lui, après le traité de Tilsit, « le “despote” s'accusait⁵⁸. » Cette vision est en accord avec la conception que nous avons aujourd'hui de la période impériale. D'ailleurs, l'auteur va plus loin en expliquant que ce changement de Napoléon coïncide avec « ce qui apporterait, à échéance plus ou moins courte, désordre, défaite et ruine⁵⁹ ». Autrement dit, toutes les « constructions » du Consulat et du début de l'Empire vont être mises à bas en quelques années seulement. Madelin conclut le premier volume de son *Consulat et l'Empire*, en estimant qu'à « l'été 1808, le Grand Empire semble complet », mais qu'il s'agit là d'un « Empire démesuré et trop vite bâti »⁶⁰. Le « monument », terme employé par Madelin pour désigner l'Empire, bien qu'immense est donc fragile. Et la personne même de Napoléon a changé. Il est désormais « un homme qui entend tout savoir, décider de tout et vouloir pour tous⁶¹ ».

« L'Empire issu de la Révolution perdait ses forces réelles à mesure que, s'élevant et s'exaltant, il abandonnait le contact avec ses origines⁶² ». Voilà ce que constate Louis Madelin aux alentours de l'année 1808. L'édifice patiemment construit se lézarde. D'autant que les relations avec le Saint-Siège ne s'améliorent pas. L'auteur évoque, pendant un chapitre, la

⁵⁵ *Ibid.*, p. 199.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 201.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 201.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 339.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 352.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 375-376.

⁶¹ *Ibid.*, p. 376.

⁶² MADELIN (Louis), *Le Consulat et l'Empire (1809-1815)*, Paris, Hachette, 1933, p. 58.

situation dans laquelle se trouvent les Catholiques de France. Ainsi, les évêques lui sont « personnellement⁶³ » attachés, car ils sont reconnaissant envers l'Empereur depuis le Concordat. « Mais tous ces sentiments n'étaient pas à l'épreuve d'un conflit de conscience⁶⁴. » Cependant, Madelin affirme, comme pour le dédouaner, que « l'Empereur [...] n'avait jamais donné l'ordre [d'arrêter le Pape] et, en recevant la nouvelle, avait d'abord paru contrarié. Mais, n'aimant pas laisser croire qu'on lui pût forcer la main, il avait assumé – comme pour l'exécution du duc d'Enghien – l'entière responsabilité du geste⁶⁵. » Les deux « erreurs » de l'Empire semblent, si l'on en croit Madelin, ne pas avoir été voulues par Napoléon. Dans son récit, les actions critiquables sont toujours le fait de subordonnés que l'Empereur a ensuite protégés, comme un bon chef.

Il n'en reste pas moins qu'à partir de cette date, commence un long déclin qui va mener à la chute de Napoléon et de son empire. Ainsi, l'auteur signale une « “désharmonie” entre le souverain, devenu presque inaccessible, et le Peuple dont le désenchantement commençait à se remarquer⁶⁶ ». Par ailleurs, l'évolution du pouvoir de Napoléon ne plaît guère. C'est « un despotisme qui leur [le peuple] apparaissait maintenant comme odieux⁶⁷ ». Les mécontents deviennent alors ingrats : « Les Assemblées étaient maintenant, en secret, aliénées. [...] Tous nommés par la protection de l'Empereur, ils se découvraient soudain des âmes de Brutus⁶⁸. » La situation allant de mal en pis, l'Empire tombe une première fois en 1814, puis une seconde fois l'année suivante, après un dernier baroud d'honneur mené par Napoléon. Madelin, dont on aura compris qu'il éprouve une certaine tendresse pour l'Empereur, conclut son récit en disant, qu'ainsi « se fermait lamentablement l'histoire – si glorieuse – de l'Empire⁶⁹ ».

Que penser de ces auteurs que nous venons d'étudier ? D'abord, nous voyons qu'un même personnage est perçu de différentes façons par les historiens de la III^e République. Si la majorité tend à critiquer le caractère despotique de la période, qu'ils considèrent comme étant l'anéantissement des avancées de la Révolution, deux autres tendances sortent de cette voie. La première, celle extrême de l'*Histoire socialiste*, qui est encore plus dure dans son jugement de l'époque napoléonienne. La seconde, celle défendue par Driault et Madelin, tente une approche différente, en expliquant que, loin d'arrêter la Révolution, Napoléon, en stoppant les débordements et en remettant en ordre la société, propage en Europe les principes de 1789 et

⁶³ *Ibid.*, p. 106.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 106.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 8.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 118.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 131.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 237.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 441.

enclenche un processus de modernisation de la société française, d'abord, puis européenne. Même si la vision socialiste de l'époque impériale nous semble trop partisane pour pouvoir prétendre à être scientifique, il est bien compliqué de définir laquelle des deux autres versions que nous avons vues doit être considérée comme la plus juste, historiquement parlant. Cela dépend énormément de l'avis que chacun se fait de Napoléon, mais aussi de la Révolution française, de ses événements et de ses acteurs. Toutefois, nous pouvons tout de même nous risquer à dire que les écrits des historiens de la III^e République, spécialistes de l'Empire, semblent être ceux qui se rapprochent le plus de notre vision actuelle de l'histoire napoléonienne.

II. L'entre-deux guerres, les biographies de Napoléon : des ouvrages populaires devenus des références

À côté des ouvrages que nous venons de passer en revue, il est important de parler des biographies qui offrent un regard particulier sur la période napoléonienne, puisqu'elles se concentrent principalement (mais pas exclusivement) sur le chef de l'Empire. Leur point de vue est donc concentré sur l'homme, ce qui révèle clairement les sympathies et les inimitiés de chaque auteur.

1. Un Napoléon de gauche

En 1935, à la fin de la période qui nous intéresse, paraît un ouvrage particulier, écrit par Georges Lefebvre, historien marxiste, spécialiste de la Révolution française⁷⁰. Sa biographie de Napoléon offre un regard plus nuancé sur la période. Sans verser dans la critique acerbe, ni dans la recherche d'excuses pour l'Empereur, il semble que son travail donne le coup d'envoi d'une méthode historique, qui laisse moins de place à l'orientation idéologique. À la lecture de son livre, nous sentons constamment la volonté d'expliquer le plus précisément possible, en fournissant des arguments (ce qui n'était pas toujours le cas dans les autres ouvrages que nous avons consultés) permettant la compréhension de tel ou tel acte ou décision. Bien sûr, Lefebvre a des commentaires à faire sur le régime napoléonien, mais l'Empereur reste dans sa pensée, un « héritier de la Révolution⁷¹ ». L'auteur explique alors les guerres menées par Napoléon ainsi :

⁷⁰ FIERRO-DOMENECH (Alfred), « Historiographie du Premier Empire », dans *Dictionnaire Napoléon, op. cit.*, p. 882.

⁷¹ *Ibid.*, p. 882.

Que la Révolution recourût à la dictature, ce n'était point un hasard ; une nécessité interne l'y poussait et non pour la première fois. Qu'elle ait fini par la dictature d'un général, ce ne fut pas un hasard non plus ; mais il se trouva que ce général était Napoléon Bonaparte, dont le tempérament, plus encore que le génie, ne pouvait s'accommoder spontanément de la paix et de la modération. Ce fut l'imprévisible qui fit pencher la balance du côté de la « guerre éternelle »⁷².

L'ambition de l'Empereur reste le cœur du problème, mais le discours est calme, posé. Pour ce qui est du Concordat, aucun véritable jugement n'est prononcé. Lefebvre explique seulement que cet acte permet à Bonaparte d'établir des liens avec le pape, sans pour autant être soumis à l'autorité religieuse⁷³. Pour la politique intérieure, Lefebvre montre que Bonaparte a profité de la passivité des Français :

Le peuple français désirait avant tout la paix : Bonaparte la lui avait donnée ; il était attaché à l'œuvre sociale de la Révolution : Bonaparte l'avait conservée ; satisfait et fier de son chef, il n'avait pas encore le sentiment que celui-ci abusât de son pouvoir et se proposât des fins qui fussent contraires au siennes. [...] [le peuple] flatté d'avoir atteint les frontières naturelles, il ne désirait nullement les dépasser, alors que déjà, les ayant franchies, son maître rendait la guerre inévitable. Il ne voyait en lui qu'un héros national, au moment où il cessait de l'être⁷⁴.

Le sentiment de s'être illusionné quant aux véritables ambitions de Napoléon est rappelé plus loin : « la conquête impériale, le despotisme et l'aristocratie vont se donner carrière, sous les yeux de la nation, étonnée, inquiète, mais réduite à suivre pour ne pas périr, le char du César triomphant⁷⁵ ». Finalement, « c'est la bourgeoisie qui a tiré le plus de profit du régime et qui s'y est le mieux attachée⁷⁶ ». « Quant à la situation des ouvriers, elle avait moins changé [...]. Napoléon n'intervint en leur faveur qu'en 1813 et au seul profit des mineurs pour prévenir les accidents, interdire le fond aux enfants de moins de dix ans et approuver la création d'une société facultative de prévoyance dans les charbonnages du département de l'Ourthe⁷⁷. » Cette analyse est confirmée par Jean Tulard, qui explique que « la condition juridique de l'ouvrier s'est en effet aggravée sous l'Empire⁷⁸. » Par contre, un point de la politique extérieure menée par Napoléon est applaudi, même s'il ne l'a pas voulu :

⁷² LEFEBVRE (Georges), *Napoléon*, Paris, F. Alcan, 1935, p. 58.

⁷³ *Ibid.*, pp. 120-125.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 141.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 164.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 416.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 414.

⁷⁸ TULARD (Jean), *Napoléon ou le mythe du sauveur*, *op. cit.*, p. 249.

[...] par son système de gouvernement et par sa politique, il a grandement favorisé le progrès des nationalités. S'il n'a pas achevé l'unité de l'Italie et de l'Allemagne, il en a prodigieusement simplifié la carte ; une partie des Yougoslaves se sont trouvés groupés, ce qui ne s'était pas vu depuis le XVI^e siècle. Les réformes n'ont pas été de moindre importance [...] Mais ce sont là des conséquences étrangères à sa volonté ; l'action d'un homme d'État comporte toujours des répercussions qu'il n'avait pas prévues et l'Empereur n'a pas échappé au sort commun. [...] En réalité, n'ayant communiqué avec le sentiment national ni sous sa forme monarchique, ni sous sa forme révolutionnaire, il ne l'aimait pas et s'en défiait⁷⁹.

Lefebvre conclut en mentionnant les principaux défauts du régime napoléonien : « la dictature militaire [...] ne comportait pas en soi le rétablissement de la monarchie héréditaire et moins encore d'une aristocratie nobiliaire ; le meilleur moyen de défendre les frontières naturelles n'était pas non plus de provoquer les coalitions en les dépassant. Telle fut pourtant l'initiative personnelle de Napoléon⁸⁰. » Les griefs que les historiens de la III^e République reprochent à Napoléon sont rassemblés en quelques lignes, dans un discours dépassionné : le retour à une forme monarchique d'Ancien Régime, des inégalités liées aux décorations et à la noblesse d'Empire, et le fauteur de guerre.

2. Le royaliste et l'Empereur : Napoléon par Jacques Bainville

Les nombreux travaux de Bainville se sont imposés comme une évidence au moment d'étudier le pendant conservateur de l'étude que nous venons de mener sur le livre de Lefebvre. Jacques Bainville (1879-1936) n'est pas, à proprement parler, un historien de carrière. C'est un journaliste, écrivain et essayiste de pensée royaliste et nationaliste⁸¹. Cependant, il a écrit de nombreux livres ayant pour sujet l'histoire et ses grands personnages. Nous pouvons notamment citer un *Louis II de Bavière*, paru en 1900, et un *Bismarck*, publié en 1932. Pour ce qui est de Napoléon, nous avons analysé trois ouvrages de Bainville étudiant la vie de l'Empereur : *Le dix-huit brumaire*, daté de 1925, *Napoléon*, sorti en 1931, et *Les dictateurs*, édité en 1935. La biographie de l'Empereur écrite par Bainville peut être considérée comme un livre de référence, pour comprendre l'opinion que porte la frange (ultra-) conservatrice et nationaliste de la III^e République sur Napoléon. On peut évoquer le tirage de cet ouvrage pour se faire une idée de l'importance de ce *Napoléon* : 110 000 exemplaires ont été édités avant la Seconde Guerre mondiale⁸². Cela ressemble à un (petit) succès de librairie. Signalons également

⁷⁹ LEFEBVRE (Georges), *Napoléon*, *op. cit.*, p. 470.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 565.

⁸¹ AMALVI (Christian), *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, *op. cit.*, p. 26.

⁸² — (sous la direction de), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones : de Grégoire de Tours à Georges Duby*, *op. cit.*, p. 12.

que cette biographie a été régulièrement rééditée jusqu'en 1968, ce qui prouve la qualité du travail de l'auteur⁸³. Mais le regard que porte Bainville sur la période napoléonienne est-il le même que celui qu'il décrit aux enfants dans sa *Petite histoire de France* ?

Pour Bainville, nostalgique de la royauté, il ne fait aucun doute que « le citoyen Bonaparte, premier consul, puis consul à vie, puis empereur, venait continuer la Révolution⁸⁴. » En cela, il se distingue clairement de ses contemporains républicains, qui pensent la période impériale comme un retour en arrière, mais prononce les mêmes mots que Driault, sans pour autant avoir la même pensée que ce dernier. En effet, Driault, en tenant ces propos, estime que Napoléon permet à la Révolution de se propager à l'extérieur des frontières nationales. Chez Bainville, ces termes veulent dire que Bonaparte, en devenant empereur, ne rend pas le trône de France à son possesseur légitime : Louis XVIII. Il ne faut donc pas voir en Driault un réactionnaire partageant la pensée de Bainville. Celui-ci évoque d'ailleurs un élément que taisent les auteurs républicains : « Les “brumairiens” étaient tout aussi convaincus qu'ils préservaient et continuaient la Révolution que l'avaient été les “thermidoriens”. Et ils n'avaient pas tort. Seulement, toujours pour préserver la Révolution, comme pour la conserver, ils iront jusqu'au gouvernement d'un seul, jusqu'à l'Empire⁸⁵. » Bainville n'a aucun doute : Napoléon ne s'est pas imposé seul à la tête du pays. Il exprime, avec ironie, que les Révolutionnaires eux-mêmes ont voulu la monarchie pour éviter le retour de la royauté.

Après cela, l'étape du Concordat est importante, pour ne pas dire fondamentale, dans la pensée des historiens conservateurs. Bainville dit qu'il « fut l'Édit de Nantes du Premier Consul. Lui seul, pacificateur universel, était capable de donner la paix religieuse⁸⁶ ». Mais, à côté de la paix religieuse, celle sociale et politique revient également : « Bonaparte tentait de mettre au point sa grande idée de la “fusion”, appelait au pouvoir des hommes nouveaux, mais aussi des hommes d'Ancien Régime⁸⁷ ». Il y a pourtant une tache dans ce tableau peint par Bainville : « La mort du duc d'Enghien, à quoi bon tenter de l'en disculper ? [...] L'affaire du duc d'Enghien, c'est la politique du Premier Consul, son “coup essentiel”. Il n'en livre rien au hasard. La mort d'un Bourbon est cherchée. Celui-ci, qu'on a sous sa main, sa mort est implacablement voulue⁸⁸. » L'auteur remplit, avec cet événement, un chapitre entier de son

⁸³ —, *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, op. cit., p. 26.

⁸⁴ BAINVILLE (Jacques), *Le dix-huit brumaire*, Paris, Bernard Giovanangeli éditeur, 1998 [Paris, Hachette, 1925], p. 116.

⁸⁵ —, *Napoléon*, Paris, Tallandier, coll. « Texto », 2012 [Paris, Fayard, 1931], p. 147.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 188.

⁸⁷ —, *Les dictateurs*, Paris, Les éditions Denoël et Steele, 1935, p. 118.

⁸⁸ —, *Napoléon*, op. cit., pp. 213-215.

livre, qui prend un nom digne d'un roman policier : « Le fossé sanglant ». Ailleurs, il voit cette exécution comme le fruit d'une « politique de compensation⁸⁹ ». Il faut alors comprendre que le meurtre du duc d'Enghien est nécessaire pour faire accepter l'Empire et satisfaire les Républicains. Rappelons-nous que, déjà dans la *Petite histoire de France*, la mort du duc d'Enghien faisait l'objet de critique à l'égard de Napoléon.

À cette erreur, Bainville tient à en ajouter une autre, qui est rarement mentionnée par les auteurs : l'enlèvement du pape, en 1809. « Cela, comme pour l'exécution de Vincennes, comme pour le piège de Bayonne, Napoléon pourra dire que ce n'est pas sur son ordre exprès qu'on l'a fait. Les exécutants ont interprété, compris sa pensée. Loin de le blâmer, il fera de Radet⁹⁰ un baron [...]»⁹¹ ». Plus loin, l'auteur explique la raison pour laquelle, cet enlèvement n'a pas été suivi d'un soulèvement de la population :

D'ailleurs, l'enlèvement du pontife aura lieu le jour même de Wagram. L'effet s'en atténuera par la victoire, et l'attentat sur la personne du pape sera encore, pour les cours catholiques et pour sa Majesté Apostolique elle-même, une « nécessité de la politique ». Hors de France, et en France, les croyants pourront appeler Napoléon l'Antéchrist. Ce n'est rien tant que la fortune lui est fidèle. Ce sera un des éléments de la catastrophe lorsque les grands revers seront venus⁹².

Mais, plus que durant le récit de la vie de Napoléon, Bainville laisse véritablement filtrer sa pensée dans la conclusion de la biographie. Il fait d'ailleurs un lien direct entre les deux Napoléon. Ainsi, il estime que « c'est à Sainte-Hélène qu'est né l'empire de Napoléon III. [...] Le programme officiel de Sainte-Hélène, c'est l'empire démocratique et libéral, teinté d'esprit républicain⁹³. » Napoléon III reprend alors à son compte la volonté exprimée par son oncle dans les discours qu'il tient durant son exil. Cependant, « le Second Empire répète le Premier, sans génie, et s'effondre comme lui par l'invasion. Sedan ne fait nul tort à Austerlitz, pas même à Waterloo⁹⁴. » À la lecture de cette phrase, les mots de Victor Hugo peuvent nous revenir en mémoire. Bainville poursuit :

La figure du César, vaincu et renversé pour la troisième fois dans son pâle héritier, n'en resplendit que mieux. Désormais sa puissance est spirituelle. Il devient professeur d'énergie. On lui demande des exemples, des leçons, une doctrine. Il donne tout. Et, même

⁸⁹ —, *Les dictateurs*, *op. cit.*, p. 120.

⁹⁰ Il s'agit du général Étienne Radet (1762-1825), Inspecteur général de la gendarmerie française, qui a fait le pape prisonnier.

⁹¹ BAINVILLE (Jacques), *Napoléon*, *op. cit.*, p. 342.

⁹² *Ibid.*, p. 342.

⁹³ *Ibid.*, pp. 507-508.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 514.

quand les disciples sont battus, ce n'est pas sa faute, ce n'est pas la faute de son école, c'est la leur⁹⁵.

Nous retrouvons ici la référence au Napoléon « professeur d'énergie » de Maurice Barrès. Ces propos ont été tenus avant la Première Guerre mondiale, à laquelle il est fait un clin d'œil, lorsque Bainville dit que l'on « demande des exemples [et] des leçons » à l'Empereur, qui se concluent par des défaites. Dans *Les dictateurs*, Bainville prolonge encore cette idée en disant que Napoléon est un personnage « que chacun interprète comme il lui convient⁹⁶ ». Ne trouvons-nous pas ici une mention explicite des différents avis qui existent sur l'époque impériale ? Reste que, globalement, Bainville affiche un regard objectif. Il semble porter sur la période napoléonienne un jugement plus positif, en tout cas, que les auteurs républicains. Bien sûr, l'épisode du duc d'Enghien est pour lui une grosse erreur à mettre à l'actif de l'Empereur et le choix fait par Napoléon, de ne pas remettre un Bourbon sur le trône de France, semble l'ennuyer. Mais il n'en reste pas moins que le régime napoléonien restaure une forme monarchique et une paix intérieure qui plaisent à la pensée nationaliste de Bainville. De plus, ce dernier a de l'estime pour les réalisations mises en place par l'Empereur durant son règne⁹⁷. Nous pouvons alors penser que, pour Bainville, Napoléon paraît être un juste milieu entre les horreurs de la Révolution et l'ordre de la société d'Ancien Régime.

3. Le Napoléon de Faure

Après avoir vu les deux grandes biographies de Napoléon écrites durant la période, attardons-nous sur un livre d'un nouveau genre : le *Napoléon* d'Élie Faure, paru en 1921. Faure est né en Gironde en 1873. Il devient médecin en 1899, puis, passionné par de nombreux domaines, il se lance dans la critique d'art et la politique au début du XX^e siècle. Classé à gauche (il soutient notamment les républicains espagnols), il donne des cours d'histoire de l'art dans les universités populaires. Il publie plusieurs biographies savantes sur des artistes comme Vélasquez ou Cervantès. Mais, sa principale œuvre reste la monumentale *Histoire de l'art* en cinq volumes, qui paraissent pour la première fois entre 1919 et 1925 et qui connaissent de nombreuses rééditions jusqu'à aujourd'hui. Il meurt en 1937 à Paris, après avoir vécu une vie bien chargée⁹⁸.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 515.

⁹⁶ BAINVILLE (Jacques), *Les dictateurs*, *op. cit.*, p. 122.

⁹⁷ FIERRO-DOMENECH (Alfred), « Historiographie du Premier Empire », *op. cit.*, p. 881.

⁹⁸ PERETZ (Henri), « FAURE ÉLIE - (1873-1937) », dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 16 mars 2019.

Mais revenons sur son *Napoléon*. Il n'est pas à proprement parler une biographie, comme le sont les livres de Lefebvre et de Bainville que nous avons étudiés précédemment. L'ouvrage de Faure est un livre qui correspond davantage à un essai de philosophie politique. Nous ne trouvons donc pas un récit chronologique évoquant la vie de Napoléon, mais plutôt une étude de sa pensée politique, de ses rapports avec la société qui l'entoure, les artistes... Son travail nous permet d'avoir un nouvel angle d'interprétation de la période impériale.

Signalons tout de suite que l'ensemble du livre de Faure est largement favorable à Napoléon. Ainsi, l'auteur se lance régulièrement dans des discours conciliant sur la dualité de l'Empereur :

Du point de vue de la morale il n'est pas défendable. Même, il est incompréhensible. En effet, il viole la loi, il tue, il sème la vengeance et la mort. Mais aussi il dicte la loi, il traque et écrase le crime, il établit l'ordre partant. C'est un assassin. C'est un justicier. Dans le rang, il eût mérité la corde. Au sommet il est pur, il distribue d'une main ferme la récompense et le châtement. C'est un monstre à deux faces. Comme nous tous, peut-être. Et dans tous les cas comme Dieu⁹⁹.

Parfois, Faure tente de dédramatiser Napoléon, voire de justifier son action :

Certes, les « classes dirigeantes » ont préféré et préfèrent de tous temps Louis-Philippe à Prométhée, et c'est bien naturel. Supposons Napoléon arrêtant définitivement la guerre après Marengo, comme on l'a cru – et comme il l'a sûrement espéré un moment lui-même, – continuant l'œuvre du Consulat jusqu'à la fin de sa vie, administrant en paix, ouvrant des ports, creusant des canaux, lançant des bateaux, traçant des routes, et mourant à soixante-dix ans au milieu de son Conseil d'une attaque d'apoplexie. Évidemment, il eût laissé la mémoire unanime des dépositaires irresponsables du bonheur des hommes un inattaquable souvenir. Seulement, il n'eût pas semé dans les quelques imaginations responsables de la grandeur des hommes ce feu qui les alimente¹⁰⁰.

Lorsqu'il s'attarde sur la conception de la politique de Napoléon, sa sentence est limpide : « Il est vrai qu'il [Napoléon] ne s'embarrasse pas de métaphysique transcendante. [...] Il gouverne¹⁰¹. » Ainsi, l'Empereur est un réaliste qui ne perd pas de temps en bavardages. On pourrait noter au passage l'ironie que veut faire passer l'auteur, en sous-entendant que les hommes politiques du début du XX^e siècle ne savent pas diriger le pays de manière efficace comme le faisait Napoléon. Ce dernier sait utiliser les atouts et les opportunités qui lui sont offertes par le destin et, dans ce sens, « la religion est un simple instrument qui lui est nécessaire

⁹⁹ FAURE (Élie), *Napoléon*, *op. cit.*, p. 9.

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 97-98.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 100.

et qu'il manie comme les autres, pour maintenir l'équilibre dans les peuples qu'il gouverne¹⁰² ». Les rapports de Napoléon avec la religion font l'objet d'un chapitre entier. Cependant, Faure ne pense « pas que le péché originel de sa fortune politique puisse être retenu à sa charge au jour du Jugement¹⁰³ ». De même pour l'assassinat du duc d'Enghien, qui est pour l'auteur la démonstration d'une forme de « caractère » et de « courage moral » face aux embûches politiques auxquelles il doit faire face¹⁰⁴. Cette vision originale est largement critiquable et nous savons maintenant ce que Bainville en pensait.

Par la suite, Faure évoque d'une manière intéressante, qui n'est pas dénuée de sens, la relation qu'entretien Napoléon avec la France :

C'est l'amour-passion que leurs sentiments ressemblent. Ils se querellent, s'injurient, il la fouaille et l'ensanglante, il la pare et l'embellit, l'enivre de poudre et de gloire, elle l'affole d'orgueil, le transporte de jouissances, elle porte sa puissance nerveuse au plus haut point d'exaltation, elle le mord, elle pleure, elle crie de volupté et de douleur et en fin de compte, épuisée, après leurs plus belles et leurs plus furieuses étreintes, le jette dans l'escalier¹⁰⁵.

La relation de la France et de l'Empereur est donc comparable à celle d'un couple tumultueux, qui s'aime mais finit quand même par divorcer. Son système, il veut l'exporter à l'ensemble de l'Europe : « Il veut la paix universelle [...]. Et pour que la paix se répande, il veut que les peuples soient heureux, gouvernés selon les idées et les besoins modernes, aimant les institutions qu'ils se donnent, ou qu'il leur donne, convaincu que son rôle est de les leur donner et qu'ils les attendent de lui¹⁰⁶. » Le moins que l'on puisse dire, c'est que la verve de Faure est efficace lorsqu'il s'agit de mettre en valeur le côté libérateur des peuples opprimés de Napoléon. Mais qu'en est-il des moyens utilisés ?

Son moyen c'est la guerre, soit. Mais est-on sûr que, dans sa situation, il en soit d'autres ? Il l'aime, soit, parce qu'il est doué pour elle comme jamais homme ne le fut. Mais est-on sûr qu'il n'ait pas eu presque toujours la force de l'arrêter à l'heure où il devine qu'elle a produit tout son effet ? Et ne la condamne-t-il pas dans son principe. [...] Ce sont ses ennemis qui veulent la guerre, et non lui. [...] Il les prévient et déchaîne la guerre pour ne pas être surpris. Il les prévient en commençant la guerre, comme, dans la guerre même, il les prévient en ouvrant le combat¹⁰⁷.

¹⁰² *Ibid.*, p. 99.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 101.

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp. 102-103.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 150-151.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 186.

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 188-189.

Nous pouvons être en accord avec les propos tenus par l'auteur, à la condition de les nuancer dans le temps. Ainsi, les considérations de Faure sont exactes pour les années du Consulat et du début de l'Empire, mais il est compliqué de nier que Napoléon ait voulu la guerre, surtout après 1808. Signalons toute de même le mérite de l'auteur, qui, à contre-courant de la pensée dominante, ne fait pas de Napoléon un fauteur de guerre sanguinaire. Terminons l'étude de l'essai de Faure par sa conclusion, qui est empreinte d'une certaine clairvoyance quant aux utilisations politiques de l'image de l'Empereur : « L'ombre de Napoléon a servi tour à tour à tous les partis d'épouvantail ou de drapeau, chacun d'eux ramassant minutieusement dans sa vie, afin de la mettre au niveau de ses passions intéressées, les faits et les anecdotes les plus propres à le servir. Aidés de la basse littérature, ils en ont fait tour à tour un négrier ou un tambour-major¹⁰⁸. » Dans son livre, Faure donne donc une vision originale de l'Empereur, dans un style plus élitiste que Bainville ou Lefebvre, dont il complète d'ailleurs les biographies, en leur apportant une focale centrée sur la pensée de Napoléon. Enfin, nous remarquons que, bien que de gauche, Faure tient un discours sur Napoléon qui se rapproche davantage d'auteurs plus conservateurs que de son propre horizon politique. Sa vision du personnage est donc plus proche d'un Malet que de l'immense majorité des auteurs de manuels du public. Sur l'ensemble des lectures accumulées, il est le seul à se démarquer de cette manière. Il était donc important de le signaler.

Au cours de ce chapitre nous avons tenté d'observer, à travers quelques ouvrages extérieurs aux programmes scolaires, s'il existait une concordance entre les propos de ces livres et des manuels scolaires. Sans grande surprise, les différences que nous constatons au sein des livres à usage pédagogique se retrouvent dans d'autres publications des auteurs. Ainsi, nous remarquons que les auteurs républicains entretiennent une vision relativement défavorable de la période napoléonienne qui arrête prématurément, selon eux, les progrès enclenchés par la Révolution. En-dehors de ce point de vue, deux ouvrages se tiennent à la marge. Il s'agit d'abord de la vision socialiste, que nous pouvons comparer à celle développée par Henri Anquez. Celle-ci est donc clairement opposée au régime napoléonien. À cet ouvrage s'opposent ceux d'Édouard Driault ou de Louis Madelin, qui se différencient notamment de leurs homologues par le fait qu'ils considèrent l'époque impériale comme une période positive, où les idées de la Révolution voyagent avec les soldats dans toute l'Europe. Madelin se montre d'ailleurs partisan de Napoléon quelquefois, ce qui montre que les historiens de la III^e République, de droite ou

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 248-249.

de gauche, n'hésitent pas à afficher leurs idées politiques dans leurs ouvrages. Nous pouvons rapprocher la conception d'un Madelin de celle développée par Albert Malet dans ses livres scolaires. Une fois encore, force est de constater que les auteurs ultra-conservateurs sont peu nombreux à avoir écrit sur Napoléon. Des auteurs de l'école privée dont nous possédons un ouvrage pédagogique au sein de notre corpus, seul Bainville s'est penché (à plusieurs reprises) sur l'histoire de notre personnage. Il semble que, pour ce courant de pensée, Napoléon représente une sorte de système hybride : son régime est meilleur que les différents qui ont parcouru l'histoire révolutionnaire, mais il ne rétablit pas la famille royale qui offre des garanties politiques et sociales qui leur correspondent.

Enfin, la présentation de « l'homme Napoléon » par le biais de biographies permet de mieux comprendre les visions de chaque courant de pensée, qui se retrouvent dans les manuels scolaires. Ce genre littéraire nous offre donc un moyen supplémentaire pour comprendre les pensées des différents auteurs des deux écoles. Car, il ne faut pas perdre de vue que les auteurs des manuels scolaires sont des universitaires qui basent leurs écrits sur les ouvrages et les recherches de leur époque. Au vu des résultats obtenus par notre étude, il semble que les manuels et les ouvrages historiques soient donc plus proches que ce que nous aurions pu penser.

Chapitre III

Une autre façon d'apprendre Napoléon

Pour finir notre étude, il nous paraît essentiel de nous concentrer un instant sur la seconde partie de notre corpus : les livres de prix. Si ces derniers sont intégrés tout au long du développement pour affirmer ou contredire les propos des manuels scolaires, ils permettent aussi de donner un discours un peu plus libre, car moins contrôlé par les directives ministérielles et, surtout, certains disposent d'un atout important qui ne peut être étudié que de manière superficielle dans les manuels : l'image.

I. Les illustrations dans les manuels scolaires

1. L'importance des images dans les manuels scolaires

Alors que nous n'avons parlé que du contenu des textes des différents manuels scolaires, il est temps de faire une place aux illustrations qui les accompagnent. D'autant que l'utilisation des images dans les manuels scolaires évolue pendant la III^e République.

Le contenu et la présentation des manuels changent et s'améliorent très rapidement pendant toute la période de la III^e République. Ainsi, alors que les livres scolaires n'étaient composés que d'un long récit monotone, des changements ont lieu à partir de la décennie 1880. À cette date, grâce aux nouvelles techniques d'impression, les images prennent de plus en plus de place dans les manuels¹. Cette innovation s'accompagne aussi du fait que les pédagogues et les enseignants affirment que l'image permet de faire naître plus facilement les sentiments et les passions chez les enfants qu'un simple texte brut, puisqu'il peut alors se représenter clairement l'apparence du héros historique et tisser des liens affectifs avec celui-ci, en le rendant plus vivant². Le changement de mentalité favorise donc l'essor que prennent les images dans les récits historiques destinés aux enfants. Ces illustrations sont, dans la majeure partie des cas, des tableaux de peintres célèbres représentant les souverains et leurs faits. Ils sont reproduits sous la forme de gravures et, plus tard, de photographies. L'iconographie se développe donc largement dans les manuels de la III^e République à l'usage des classes du primaire.

Mais ce constat ne s'applique qu'aux manuels des écoles primaires. Ceux des classes du secondaire ne connaissent pas d'évolution majeure. Ils restent épais et utilisent toujours une

¹ EMBS (Jean-Marie) et MELLOTT (Philippe), *Le siècle d'or du livre d'enfants et de jeunesse (1840-1940)*, Paris, Éditions de l'Amateur, 2000, p. 201.

² AMALVI (Christian), *Les héros de l'histoire de France*, op. cit., pp. 33-35.

langue complexe³. Davantage attachés à la tradition, ils mettent du temps pour enclencher leur mutation. Les quelques illustrations qui apparaissent timidement dans ces livres se résument bien souvent, au début de la III^e République, à de petites vignettes présentant des portraits de personnages dont l'élève est invité à juger le caractère à travers les traits de son physique⁴. C'est seulement aux alentours de 1925 que l'utilisation régulière de documents iconographiques commence à faire partie intégrante des manuels du secondaire⁵. Les manuels de Malet sont d'ailleurs des précurseurs dans ce domaine, puisqu'ils sont les premiers à laisser une place relativement importante aux images. Ainsi, lorsque Jules Isaac prend la direction de la célèbre collection de manuels, une illustration est présente toutes les quatre pages (nous parlons des années 1920), tandis que, dix ans plus tard, les images sont disposées toutes les 2,5 pages⁶. Et ces images ne sont pas de simples ajouts au texte. Elles sont commentées par une légende assez développée. Jules Isaac est aussi le premier à intégrer, en plus des représentations d'œuvres d'arts, des documents « source », qui font l'objet d'exercices de commentaires auxquels peut s'adonner l'élève. Cela permet aussi à ce dernier de faire ses premiers pas en utilisant la véritable méthode historique, en s'appuyant sur des documents d'archives. Mais les autres collections de manuels rechignent jusqu'à la fin de la période à franchir le pas des images à profusion.

Finalement, les manuels scolaires de la III^e République expérimentent une sorte de nouvelle génération d'outil scolaire, qui continue de se développer de nos jours avec l'usage de plus en plus fréquent du numérique et, donc, de l'image.

2. L'évolution des images dans les manuels scolaires

La période impériale, qui nous intéresse tout particulièrement, dispose d'une place non négligeable dans l'ensemble des manuels scolaires de notre corpus. Les leçons qui lui sont consacrées présentent de nombreuses illustrations qui évoluent au fil du temps et que nous allons tenter de présenter.

L'époque impériale étant marquée par de nombreuses guerres, les représentations des faits militaires concernent la majeure partie des illustrations des manuels. Sur l'ensemble des illustrations que nous avons observées dans notre corpus, nous remarquons que le soin et la qualité apportés à chacune des images évoluent au fil de la période. Ainsi, les premiers manuels

³ GARCIA (Patrick) et LEDUC (Jean), *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*, *op. cit.*, p. 122.

⁴ *Ibid.*, p. 139.

⁵ *Ibid.*, p. 135.

⁶ *Ibid.*, p. 139.

de notre période ont des illustrations qui se présentent sous la forme d'un dessin, qui reste assez schématique, comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessous :

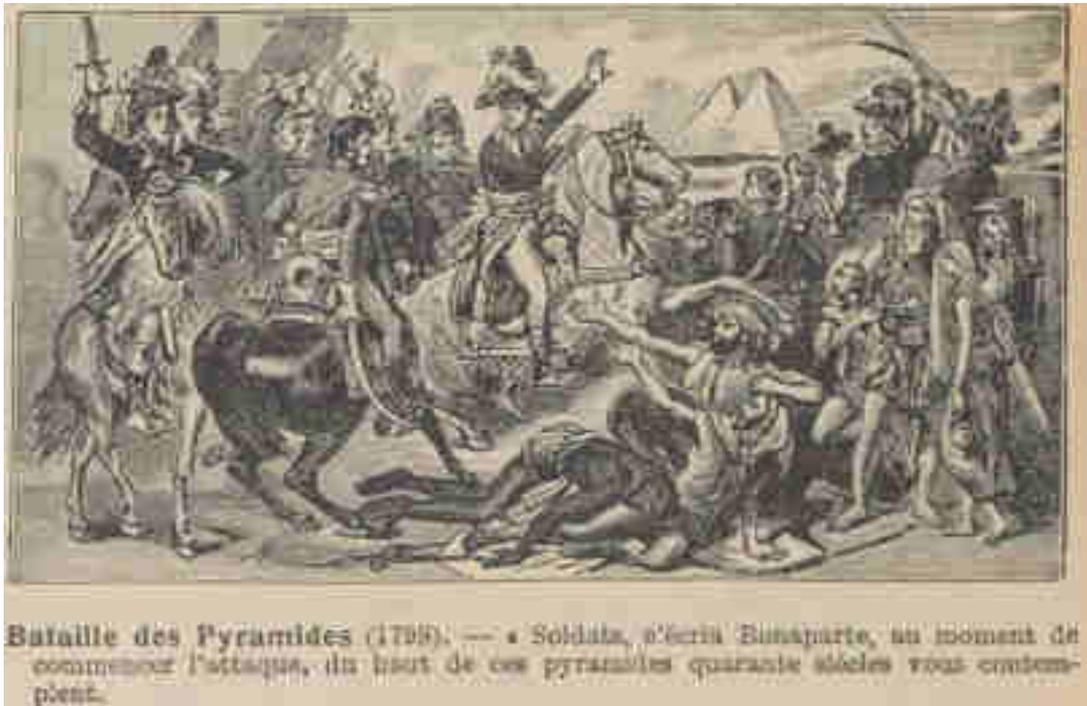


BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), *Histoire de France. Récits et entretiens. Cours élémentaire*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, 1879, p. 121.



LAVISSE (Ernest), *La deuxième année d'histoire de France, op. cit.*, p. 298.

Il est intéressant de comparer ces dessins à ceux qui sont publiés quelques années plus tard, au début des années 1900 :



SEGOND (Émile), *Histoire de France depuis la guerre de Cent Ans jusqu'à nos jours. Cours moyen*, Paris, Librairie A. Hatier, 1920, p. 284.

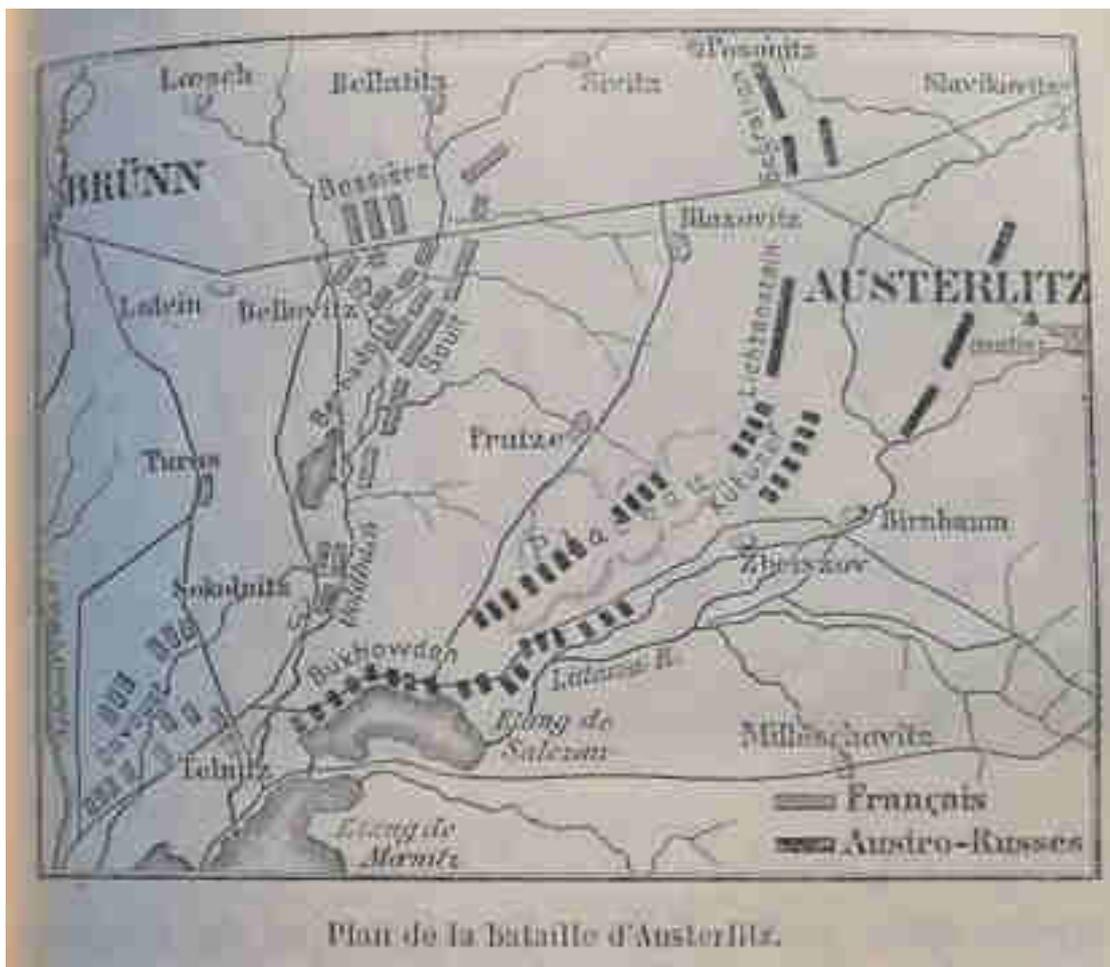


AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Deuxième livre d'histoire de France (France et colonies)*, op. cit., p. 225.

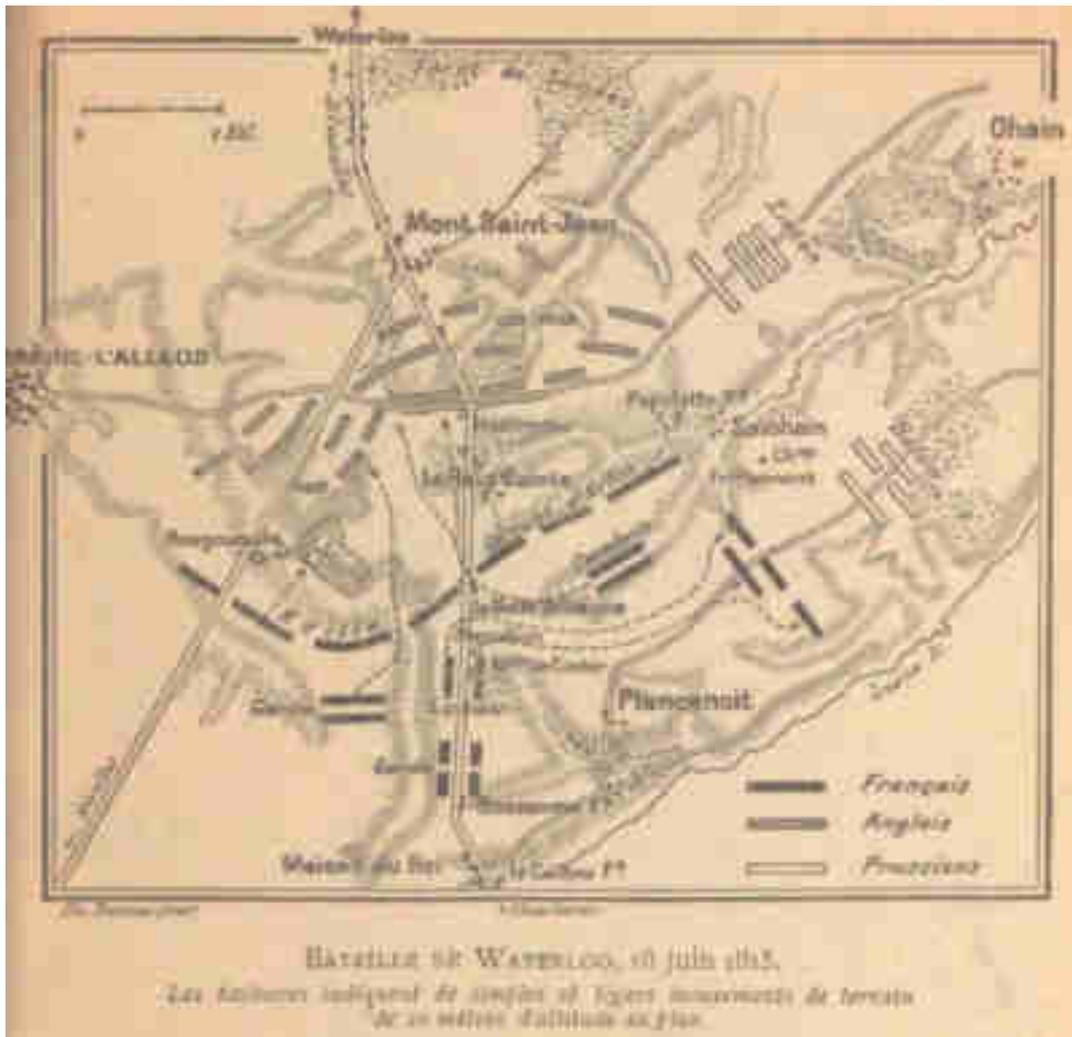
Ces dessins sont moins grossiers que les autres que nous avons présentés précédemment. Cependant, nous pouvons remarquer qu'il s'agit ici de reproductions de tableaux existants. En effet, le premier est la copie de l'œuvre de Antoine-Jean Gros, *La bataille des pyramides*, daté

de 1810 et conservé au château de Versailles. Le second rappelle la *Bataille de Wagram*, 6 juillet 1809, de Horace Vernet, peint en 1836 et elle aussi conservée à Versailles. Quant au dessin contenu dans le manuel de Désiré Blanchet en 1879, il peut être rapproché du *Bonaparte franchissant le Grand-Saint-Bernard*, peint par Jacques-Louis David en 1801. Il est clair que la volonté est ici de montrer aux élèves des reproductions d'œuvres célèbres exposées dans des musées afin de leur fournir les connaissances artistiques qui caractérisent la légende picturale impériale.

Nous avons déjà vu que les manuels scolaires du secondaire mettent plus de temps à accepter des illustrations sur leurs pages. Mais, chose incroyable de nos jours, nous pouvons y trouver des cartes dignes de celles dont disposent les états-majors, qui montrent les positions tactiques adoptées par les généraux avant les batailles. Ces cartes sont présentes dans de nombreux manuels du secondaire, sur l'ensemble de la période :



DUCOUDRAY (Gustave), *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial*, Paris, Librairie Hachette, 1888, p. 157.



MALET (Albert), XVIII^e siècle, *Révolution, Empire (1715-1815)*. Classe de première, op. cit., p. 721.

Le fait que ces cartes soient présentes dans ces livres scolaires montre encore une fois l'importance du domaine militaire dans la conception de l'histoire du XIX^e et du début du XX^e siècle. Ce type d'illustrations est d'ailleurs préféré aux tableaux représentant les batailles de Napoléon. Nous pouvons être surpris de ne pas trouver, par exemple, de reproduction du fameux tableau de François Gérard, *Bataille d'Austerlitz, 2 décembre 1805*, peint en 1810. L'explication en est simple. Contrairement aux manuels du primaire, dont les images doivent permettre à l'enfant de se représenter la physionomie de chaque personnage, les manuels du secondaire cherchent à placer une image qui illustre et approfondit le propos tenu dans la leçon. Ainsi, montrer les positions tenues par chaque belligérant avant une bataille dont l'histoire est racontée au sein du récit est plus important que de montrer le résultat de cette bataille, magnifié et glorifié par une œuvre d'art. N'oublions pas que les élèves qui poursuivent leurs études dans le secondaire sont amenés à avoir des carrières plus ou moins prestigieuses qui peuvent même

aller pour certains à viser une entrée dans les rangs de l'armée. Ce type d'illustration est donc utile à ces élèves qui acquièrent ainsi des rudiments de tactique et d'histoire militaire.

Cependant, on trouve, à côté de ces cartes, à la fin de la III^e République, des photographies d'œuvres célèbres qui remplacent certains dessins présents dans les manuels des classes primaires. Il est alors possible de tomber, au fil des pages, sur une reproduction de *Bonaparte au pont d'Arcole*, ou encore sur celle du *Sacre de Napoléon I^{er}*.



MALET (Albert), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale depuis la Révolution jusqu'en 1875. Deuxième année*, Paris, Librairie Hachette, 1920, p. 147.



LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (A.), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première, op. cit.*, p. 231.

Ajoutons qu'à côté de ces illustrations, il est possible de trouver les portraits de personnages importants de l'Empire comme Talleyrand ou Fouché et des généraux comme Masséna, Murat ou Ney. Mais restons concentré sur Napoléon. Toutes classes confondues, les images que nous trouvons de lui dans les manuels semblent s'aligner sur la vision que l'auteur développe dans ses leçons. Ainsi, chez Claude Augé, qui suit la voie classique des auteurs de l'école publique, un médaillon présente le visage de l'Empereur dont le regard sévère et peu commode doit illustrer le caractère despotique et autoritaire du personnage. Au contraire, dans le manuel de Malet, en 1913, nous pouvons lire ceci sous le portrait de Napoléon : « Quand ce profil d'une puissante beauté fut dessiné, Napoléon avait trente-deux ou trente-trois ans. Le visage est déjà moins maigre que dans le portrait peint par Gros [...] ⁷. L'expression d'énergie et de volonté tenace est ici encore plus fortement marquée ⁸. »

⁷ Il est ici fait référence au tableau représenté plus haut, *Bonaparte au pont d'Arcole*, peint par Jean-Antoine Gros, en 1796, et conservé au château de Versailles.

⁸ MALET (Albert), *L'époque contemporaine. Classe de troisième A et B, op. cit.*, p. 177.



AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Deuxième livre d'histoire de France (France et colonies)*, op. cit., p. 226.



MALET (Albert), *L'époque contemporaine. Classe de troisième A et B*, op. cit., p. 177.

L'illustration est donc choisie pour illustrer le portrait du personnage développé par le texte dans les pages du manuel. Il aurait d'ailleurs été surprenant qu'une autre méthode que celle-ci soit appliquée.

Que pouvons-nous retenir concernant les images dans les manuels scolaires ? Tout d'abord que leur introduction ne connaît pas la même progression en fonction des classes auxquelles les manuels sont destinés. Si elles sont assez rapidement intégrées dans les manuels des classes primaires, ceux du secondaire mettent du temps à s'emparer de cet outil. Par ailleurs, les objectifs de ces illustrations ne sont pas les mêmes selon que le livre scolaire soit prévu pour le primaire ou le secondaire. Dans le premier cas, l'image sert surtout à ce que l'élève puisse mettre un visage sur un nom, pour se représenter un événement ou un personnage. Dans le second cas, l'illustration doit apporter quelque chose de plus à l'élève. L'image n'est donc pas une simple décoration qui permet d'aérer le texte de la leçon, mais bien une annexe qui doit éclairer et approfondir le thème développé dans le récit. Dans tous les cas, l'image semble s'adapter au discours de l'auteur. À cet égard, il est dommage qu'un manuel comme celui d'Anquez soit dépourvu d'illustrations. Si tel avait été le cas, nous pouvons aisément imaginer que, comme dans son récit, les caricatures auraient été abondantes.

II. Napoléon dessiné

1. Napoléon dans les livres de prix

S'il est une forme de littérature dans laquelle les illustrations sont nombreuses, il s'agit bien des livres de prix. Dans ces ouvrages luxueux destinés aux élèves méritants, il n'est pas rare de trouver une image toutes les deux pages. D'ailleurs, contrairement à l'évolution connue par les illustrations des manuels scolaires, ce type de littérature privilégie sur l'ensemble de la période les dessins plutôt que les photographies. Cependant, il convient de préciser un point. Si les livres de prix qui composent notre corpus possèdent au moins un chapitre concernant l'époque napoléonienne, peu d'entre eux s'attardent véritablement sur la personne de Napoléon. Des personnages tels que Kléber ou Desaix lui sont préférés car ils représentent l'idéal du soldat révolutionnaire luttant pour le salut de la patrie aux yeux des Républicains de la III^e République. Même les maréchaux et les généraux de l'Empereur sont mis à l'écart des livres destinés aux élèves des écoles publiques, car ils ont engrangé des fortunes considérables au cours de leur carrière au service d'un despote, ce qui, pour les Républicains de la III^e République, est comparable à de la « prostitution »⁹. Seuls Cambronne, Brune ou encore Ney ne sont pas mis à l'écart par les livres à tendance républicaine, car ils ont été victimes de la Terreur blanche. Par conséquent, les seuls livres qui traitent véritablement de Napoléon se trouvent être ceux qui dressent d'une manière plus ou moins approfondie sa biographie.

Dans notre corpus, nous possédons 10 ouvrages, des deux écoles confondues, présentant des illustrations de Napoléon. Il s'agit de la *Petite histoire de France*, de Bainville ; des deux livres de Firmin de Croze, *Le Petit Caporal* et *Napoléon : l'épopée militaire* ; des *Cent récits d'Histoire de France*, de Ducoudray ; du *Grand Napoléon des petits enfants*, de de Marthold ; des deux ouvrages de Jules Mazé, *La jeunesse de Bonaparte* et *L'épopée impériale* ; et de *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, de Zevort. À ceux-ci, il ne faut pas oublier d'ajouter les deux célèbres livres de Georges Montorgueil illustrés (comme ceux de Bainville et de de Marthold) par Job. Mais nous accorderons une étude approfondie à ces deux ouvrages plus loin.

Parmi tous ces ouvrages, chacun semble avoir sa préférence quant à la nature des illustrations. Ainsi, Zevort, en 1898, utilise des dessins relativement grossiers, comparables à ceux que nous trouvons dans les manuels scolaires de cette époque et notamment dans les manuels de Lavisse.

⁹ AMALVI (Christian), *Les héros de l'histoire de France*, op. cit., p. 52.



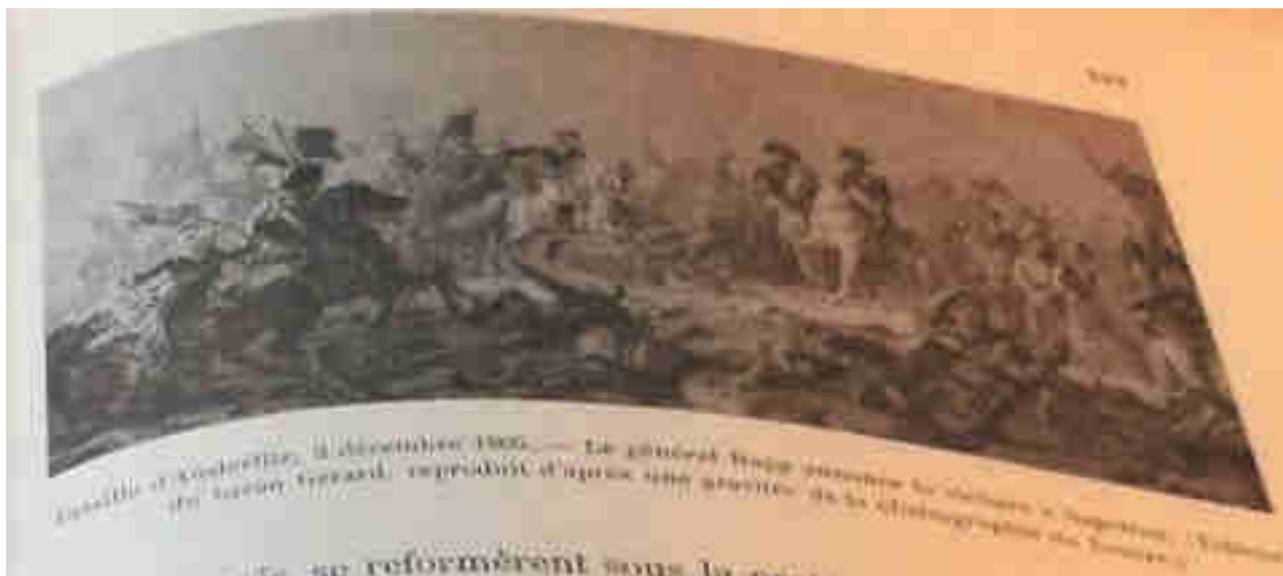
Fig. 290. — Sacre de Napoléon I^{er}. (D'après le tableau de David). — A la demande de Napoléon, le pape Pie VII quitta Rome et vint le sacrer empereur, à Paris, dans l'église Notre-Dame, le 2 décembre 1804. Napoléon se couronna lui-même et couronna l'impératrice Joséphine; la cérémonie fut un spectacle grandiose, mais les Français ne goûtèrent pas ses pompes royales et les rois n'y virent qu'un défi.



Fig. 291. — Capitulation d'Ulm. (D'après un bas-relief du Salon des Caricatures, à Paris). — Le général autrichien Mautz, que Napoléon avait comblé de titres et récompensé par les honneurs les plus nobles, fut forcé de capituler à Ulm avec 30 000 hommes, le 17 octobre 1805. La ville seule fut livrée le 20.

ZEVORT (Edgar), *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, op. cit., p. 147.

Mazé, lui, en 1910 et 1913, préfère mettre en avant des reproductions de tableaux célèbres, dont la qualité laisse parfois à désirer.



MAZÉ (Jules), *L'épopée impériale*, op. cit., p. 249.

Quant à Firmin de Croze et Ducoudray, ils utilisent des dessins dont les traits – agréables à regarder – sont comparables à ceux que nous trouvons dans certaines éditions des romans de Jules Verne ou d'Alexandre Dumas.



CROZE (Firmin de), *Napoléon : l'épopée militaire*, *op. cit.*, p. 41.



Mars 1815 : la montée de Napoléon vers Paris.
DUCOUDRAY (Gustave), *Cent récits d'Histoire de France*, *op. cit.*, p. 173.

Les illustrations, dont nous venons de donner un florilège, représentent les principaux évènements de la période napoléonienne. Ainsi, ce sont régulièrement les mêmes dates qui reviennent. Nous pouvons citer rapidement la première campagne d'Italie, celle d'Égypte, le coup d'État de brumaire, le sacre, la bataille d'Austerlitz, le désastre de la campagne de Russie, le retour de l'île d'Elbe, la bataille de Waterloo et l'exil. Ces livres étant globalement assez favorables à l'épopée napoléonienne, nous ne trouvons pas de portraits de Napoléon qui soient trop déformés par les illustrateurs. Tout juste pouvons-nous observer chez Ducoudray l'étendue de la déchéance physique de l'Empereur entre ses premières campagnes et celles de la fin de l'Empire. Avec l'âge, l'homme s'alourdit et perd de son allant. Mais cette évolution se trouve également dans les nombreux portraits réalisés par les artistes. Il ne faut donc pas y voir obligatoirement une charge à l'encontre de la politique menée par Napoléon. D'autant que nous avons déjà pu observer que les écrits de Ducoudray ne sont de loin pas les plus critiques vis-à-vis de l'Empereur.



Détail de Bonaparte au pont d'Arcole.
DUCOUDRAY (Gustave), *Cent récits d'Histoire de France*, op. cit., p. 153.



Détail de Napoléon pendant la campagne de Russie.
DUCOUDRAY (Gustave), *Cent récits d'Histoire de France*, op. cit., p. 169.

Nous voyons bien que les illustrations restent un complément du texte auquel elles sont liées. Elles restent cantonnées dans un rôle décoratif, permettant aux enfants de se représenter un personnage. D'ailleurs, Napoléon est beaucoup moins critiqué dans ces ouvrages qu'il ne l'est dans certains manuels. Ce constat doit beaucoup au fait que les auteurs qui prennent la peine de parler directement de lui dans ce type de livre appartiennent soit à l'école privée (50 % des ouvrages que nous venons d'étudier), soit qu'il s'agisse d'ouvrages portant un regard patriote, voire militaire, sur l'histoire de France (l'autre moitié des livres de notre étude). Mais

un illustrateur parvient à donner à ses dessins une certaine suprématie par rapport au texte qu'il accompagne. Il s'agit de Jacques Onfroy de Bréville, plus connu sous le nom de Job.

2. Job, le Detaille des enfants

Il est obligatoire d'étudier à part l'œuvre de Jacques Onfroy de Bréville, dit Job. Ses dessins contenus dans les deux ouvrages retraçant la vie de Napoléon Bonaparte, dont les textes sont signés de la plume de Georges Montorgueil, sont encore fréquemment réutilisés aujourd'hui dans des revues ou des articles concernant l'Empereur. Signe de l'importance et de la qualité de l'artiste, comme de son travail.

Né le 25 novembre 1858, à Bar-le-Duc, Job est un illustrateur de livre d'histoire. Parmi ses nombreuses productions, il convient de citer les célèbres *La Cantinière*, paru en 1898, *Murat*, daté de 1903, *Louis XI*, l'année suivante, sans oublier les deux principaux ouvrages qui concernent notre étude, *Bonaparte*, en 1908, et *Napoléon*, en 1921. Le style de Job se caractérise par la volonté d'être au plus proche de la réalité historique. Ainsi, pour établir le visage de Napoléon, il utilise les portraits réalisés par différents artistes. Pour Bonaparte, nous pouvons observer les traits du célèbre tableau de Antoine-Jean Gros à Arcole, tandis que Napoléon est proche de l'œuvre d'Ernest Meissonier¹⁰.



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, op. cit., p. 30. Détail.



GROS (Antoine-Jean), *Bonaparte au pont d'Arcole*, 1796. Détail.

¹⁰ ROBICHON (François), *Job ou L'histoire illustrée*, op. cit., p. 72.



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, *op. cit.*, p. 72. Détail.



MEISSONIER (Ernest), 1814, *la campagne de France*, 1864. Détail.

Ajoutons aussi que Job connaît le peintre Édouard Detaille et partage avec lui le goût des habits militaires (en 1898, Job fournit les dessins d'un livre qui se concentre sur ce sujet : *L'Épopée du costume militaire français*)¹¹. Ceci explique la précision accordée à chaque vêtement dans les deux livres que nous étudions.

Mais en plus de cette maîtrise technique et de ce sens du réalisme historique, Job fait passer à travers quelques images l'humanité du personnage de Napoléon, comme lorsqu'on le voit faire sa toilette au bivouac¹². Comme Barrès, Job est nationaliste. D'ailleurs, ses deux livres présentent Napoléon comme un exemple à suivre pour la jeunesse¹³. À cet égard, signalons que le travail de Job possède de véritables atouts pédagogiques. En effet, l'illustrateur place régulièrement des références à des tableaux célèbres dans ses dessins¹⁴. Cette conception de son travail est intéressante, car elle permet de donner aux enfants, sans qu'ils en aient pleinement conscience, des bases de connaissances en histoire de l'art. Ainsi, sans aller au musée, ils sont capables de connaître quelques œuvres célèbres. Bien sûr, les curieux et/ou ceux qui en ont les moyens peuvent voir dans les salles d'expositions les originaux de ces tableaux. Mais Job permet, dans une certaine mesure (n'oublions pas que ces livres coûtent cher à l'achat), de « populariser » les œuvres majeures qui décrivent l'époque napoléonienne. Nous trouvons alors dans *Bonaparte* un clin d'œil à Jean-Léon Gérôme, pour illustrer la campagne d'Égypte.

¹¹ — et FOU CART (Bruno), *Job : Napoléon mis en images*, *op. cit.*, p. XIV.

¹² NOESSER (Laura), « Il y a quatre-vingt-dix ans : les albums historiques », dans *La Revue des livres pour enfants*, n°105-106, 1985, p. 74.

¹³ ROBICHON (François), *Job ou L'histoire illustrée*, *op. cit.*, p. 51.

¹⁴ — et FOU CART (Bruno), *Job : Napoléon mis en images*, *op. cit.*, p. XIV.



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, *op. cit.*, pp. 36-37.



GÉRÔME (Jean-Léon), *Bonaparte et son état-major en Égypte*, 1863.

Et comment ne pas voir une référence au tableau de David, dans ce dessin de Napoléon dans son bureau ?



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, op. cit., p. 57.



DAVID (Jacques-Louis), *Napoléon dans son cabinet de travail aux Tuileries*, 1812.

Le même constat vaut pour *Napoléon*. Peut-être que le tableau de Charles Meynier, *Entrée de Napoléon à Berlin, 27 octobre 1806*, n'est pas aussi connu que celui de la bataille d'Austerlitz, mais Job lui accorde tout de même une place.



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, *op. cit.*, p. 18.
Détail.



MEYNIER (Charles), *Entrée de Napoléon à Berlin, 27 octobre 1806, 1810*.

Passons au dessin illustrant la campagne de France de 1814.



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, *op. cit.*, p. 65. Détail.



MEISSONIER (Ernest), *1814, la campagne de France*, 1864.

Enfin, voyons la dernière illustration inspirée d'un tableau existant. Il s'agit du *Retour de Napoléon de l'île d'Elbe*.



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Napoléon*, *op. cit.*, p. 69. Détail.



STEUBEN (Carl von), *Le retour de Napoléon de l'île d'Elbe*, 1^{er} mars 1815, 1818.

Nous constatons donc que Job marque les différentes étapes de la vie de Napoléon en utilisant et en réinterprétant les travaux des plus grands peintres. Ce faisant, il instruit la jeunesse en lui montrant les principaux faits de l'action napoléonienne. D'ailleurs, l'Empereur est un personnage important dans la carrière de Job. N'oublions pas, qu'en plus de ces deux livres écrits par Montorgueil, il a aussi illustré la *Petite histoire de France*, de Bainville, et le *Grand Napoléon des petits enfants*, de de Marthold. Dans le premier cité, les quelques illustrations sur la période napoléonienne sont quasiment identiques à celles que nous trouvons dans *Bonaparte* et *Napoléon*, mais en noir et blanc. Pour ce qui est du *Grand Napoléon des petits enfants*, nous pouvons reprendre les mots de François Robichon, qui le considère comme étant proche de la fable¹⁵. Il poursuit en expliquant que les illustrations sont comparables à celles des images d'Épinal, mais en plus travaillées¹⁶. Les vignettes qui présentent la bataille d'Austerlitz (et son soleil annonciateur de la victoire) et la mort de l'Empereur en sont de parfaits exemples.



MARTHOLD (J. de) et JOB, *Le grand Napoléon des petits enfants*, Paris, Librairie Plon, 1893, p. 26.

¹⁵ ROBICHON (François), *Job ou L'histoire illustrée*, op. cit., p. 38.

¹⁶ *Ibid.*, p. 42.



MARTHOLD (J. de) et JOB, *Le grand Napoléon des petits enfants*, op. cit., p. 47.

Les deux albums sur la vie de Napoléon signés Montorgueil et Job représentent, pour beaucoup, le « sommet de [leur] collaboration¹⁷ ». Mais faisons remarquer la particularité qui démarque le travail de Job de celui de ses collègues illustrateurs. En effet, contrairement aux illustrations que nous avons étudiées auparavant, celles de Job sont les seules qui prennent le dessus sur le texte qu'elles sont censées accompagner. Là où les autres dessinateurs fournissent un complément décoratif au texte, Job fait du récit un complément de ses dessins. Montorgueil le signale lui-même dans l'avant-propos de *Bonaparte* : « Cette belle succession d'images, sur laquelle, bien avant de lire ce texte, votre curiosité s'est rassasiée, vous a dit tout ce qu'il y a à dire¹⁸. » Chez Job, l'image domine donc le texte et non pas l'inverse. D'ailleurs, ses dessins sortent aussi des canons que nous observons dans les autres ouvrages de cette époque. En avance sur son temps, nous avons parfois l'impression de nous retrouver en train de lire ce que nous pouvons comparer à une bande dessinée. Les couleurs, absentes dans tous les autres ouvrages que nous possédons dans notre corpus, et les mouvements donnés aux personnages et

¹⁷ NOESSER (Laura), « Il y a quatre-vingt-dix ans : les albums historiques », op. cit., p. 73.

¹⁸ MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, op. cit., p. II.

aux montures sont étonnements avant-gardistes. Ceci, ajouté au caractère pédagogique adopté par ses dessins, explique sans doute le succès que connaît toujours cet artiste, décédé en 1931.

Nous avons pu observer l'évolution des images dans l'ensemble de notre corpus. Si les manuels du primaire utilisent assez rapidement les images pour aérer leur texte et illustrer leurs propos, ceux du secondaire mettent beaucoup de temps à suivre cette tendance. Pendant longtemps, ils préfèrent utiliser des éléments qui complètent leurs écrits, plutôt que des illustrations. En fait, l'image n'est pas pensée de la même manière selon le niveau auquel s'adresse le manuel. Décorative pour les classes du primaire, elles doivent être instructives dans le secondaire. Certains manuels vont même jusqu'à introduire des sources en tant que document iconographique servant à exercer la réflexion historique de l'élève, qui doit en faire un commentaire. Les livres de prix, de par leur nature, ont une approche différente de l'image, qui est bien plus présente que dans les manuels. Mais, même dans ce type de littérature, nous avons vu que la qualité des illustrations laisse parfois à désirer, que ce soit par le dessin ou la précision de la reproduction. Cependant, ces livres restent globalement soignés et agréables à lire. Malgré tout, le seul illustrateur qui parvient à « exister » par son travail reste Job. Son talent lui permet de renverser la tendance qui veut que l'image soit dépendante du texte qu'elle accompagne. En utilisant des couleurs flamboyantes et en faisant vivre ses personnages, en leur donnant du mouvement, il transmet à la jeunesse un morceau de la légende napoléonienne. Il réussit ainsi à les instruire par l'image, confirmant les mots attribués à Napoléon, qui veulent qu'un bon croquis vaut mieux qu'un long discours.

Conclusion

Face aux périls intérieurs et extérieurs menaçant ses intérêts, la bourgeoisie française a toujours su s'inventer des sauveurs. Napoléon ouvre la voie à Cavaignac, Louis-Napoléon Bonaparte, Thiers, Pétain et de Gaulle. Et parce que la vertu principale du bourgeois est l'ingratitude mais son défaut majeur, le manque de courage, la séparation du sauveur et de ses inventeurs s'est faite le plus souvent à la faveur d'une catastrophe nationale. Le sauveur porte généralement la responsabilité de cette catastrophe. [...] Venu dans des circonstances tragiques (coup d'État, révolution, défaite nationale), le sauveur disparaît dans une atmosphère d'apocalypse. Un autre sauveur lui sera substitué, et l'engrenage reprendra. [...]

Napoléon est l'archétype de ces sauveurs qui jalonnent l'histoire de France aux XIX^e et XX^e siècles¹.

C'est par ces mots engagés que Jean Tulard conclut sa belle biographie de Napoléon. Étonnamment, ces quelques lignes (dont on peut sans doute relever le caractère conservateur clairement affiché) trouvent un écho tout particulier avec ce que nous avons pu constater au cours de notre étude, puisqu'elles résument la pensée des auteurs républicains. En effet, sans entrer dans la caricature, la vision générale des manuels scolaires de l'école publique suit les différentes étapes mises en avant par Tulard. Ainsi, Bonaparte peut être perçu comme une forme de sauveur républicain, mais sa montée sur le trône impérial en fait un ennemi de cette forme de régime politique. Sa carrière, si elle possède quelques points positifs sous le Consulat, est considérée comme une succession de restrictions des acquis de la Révolution de 1789, qui se termine dans un échec lourd de conséquences pour la France, notamment sur le plan territorial. De plus, la III^e République étant toujours meurtrie par la défaite de 1870, il est reproché à Napoléon d'avoir servi de – mauvais – exemple à son neveu, Napoléon III, menant le pays dans une seconde période de misère, entachée par la perte de deux de ses provinces : l'Alsace et la Moselle. Il y a fort à parier sur le fait que, sans le Second Empire, les Républicains de la III^e République n'auraient pas tenu le même discours sur Napoléon I^{er}. C'est en effet leur hostilité envers les défauts et la défaite du second régime impérial, qui pousse les Républicains à dénigrer les Bonaparte. La preuve en est qu'avant 1848 – et l'élection en tant que président de la République de Louis-Napoléon Bonaparte – le républicanisme et le bonapartisme partageaient des idées et un patrimoine communs.

Bien sûr, certains manuels scolaires de l'école publique, écrits par des auteurs républicains conservateurs, se montrent moins critiques que ceux écrits par des auteurs marqués à gauche. Mais le constat général reste que Napoléon est un dictateur fauteur de guerre. En fait,

¹ TULARD (Jean), *Napoléon ou le mythe du sauveur*, op. cit., p. 455.

nous avons parfois l'impression que les auteurs de l'école publique (pour qui 1789 correspond au modèle à suivre), voulant mettre en avant les aspects positifs de la Révolution, tout en masquant ses méfaits, cherchent à trouver le coupable idéal, qui devient le responsable de l'arrêt des « progrès ». Napoléon est alors celui qui a rétabli l'ordre de manière autoritaire et aux dépens du bien-être et de la volonté du peuple. Pour leur défense, leur manière de relater l'époque impériale est compréhensible lorsque l'on sait que, jusque dans les années 1890, la III^e République est en danger. La volonté affichée de diaboliser l'Empereur est alors un moyen politique utilisé par les auteurs républicains pour dénoncer leurs adversaires, à savoir : les différentes dynasties prétendantes au trône de France, mais aussi un hypothétique sauveur sortant des rangs de l'armée. Reste que la position adoptée par les auteurs républicains est marquée par l'ingratitude et le manque de courage moral. Faire de Napoléon un ennemi de la France, de son peuple et de toute forme de liberté pour imposer en douceur sa conception politique et, accessoirement, conserver le pouvoir, relève, sinon du cynisme, du moins de l'hypocrisie. En effet, la France de la III^e République repose encore pour beaucoup sur les réalisations du Consulat et de l'Empire. Cela montre bien qu'aucun autre système n'a su se montrer aussi efficace et fiable. Pourtant, malgré toute l'énergie déployée, force est de constater que la III^e République n'a pas réussi à imposer sa vision concernant Napoléon. De Boulanger, à Foch, Pétain, et même plus tard chez de Gaulle, la perspective, pour un militaire, de devenir le sauveur de la nation demeure étroitement liée à l'exemple donné par la destinée de l'Empereur. Malgré les discours politiques, certaines couches sociales, conservatrices pour la plupart (et l'armée en est peut-être le plus bel exemple), maintiennent leur passion pour l'époque impériale.

Du reste, l'école publique n'est pas la seule à créer son histoire de France. L'école privée ne s'en prive pas non plus. Évidemment, ce ne sont pas les mêmes considérations qui se retrouvent dans les livres de cette dernière. Là, l'idéologie politique est différente de celle des auteurs républicains qui écrivent pour l'école publique. Les manuels de ces écoles confessionnelles savent gré à Napoléon d'avoir rétabli l'ordre dans un pays qui ne savait pas se sortir de sa Révolution, qui, rappelons-le, était une ennemie farouche du catholicisme en France. D'ailleurs, le rétablissement de l'Église catholique par l'Empereur, tout comme le retour d'une forme d'Ancien Régime, plaisent à cette école ultra-conservatrice et attachée à ses traditions. Si bien que même des événements contraires à l'Église, comme l'enlèvement du Pape, ne sont que peu décrits par les manuels de l'école privée.

Cette opposition des deux écoles sur le personnage de Napoléon s'observe particulièrement sur trois thématiques : l'aspect militaire, celui politique et les conclusions du

règne. La première citée est très développée dans les manuels et les livres d'histoire de la III^e République. Et force est de constater que Napoléon Bonaparte a mené de nombreuses batailles et campagnes militaires durant sa carrière. Les deux écoles abordent alors l'époque napoléonienne en laissant transparaître leur opinion sur la légitimité ou non des guerres disputées par l'Empereur. L'école publique se montre mitigée au regard du destin guerrier de Napoléon, alors que l'école privée se montre plus complaisante. L'école publique met surtout en avant le passage du général Bonaparte à l'empereur Napoléon. Le premier agissait, selon eux, pour le bien de la République, alors que le second faisait la guerre pour accroître son pouvoir et sa domination personnelle. Cette vision des choses ne se retrouve pas dans les manuels de l'école privée. Cependant, la campagne d'Espagne est dénoncée par les deux écoles. Elle est considérée par les Républicains comme une atteinte à la liberté du peuple espagnol et par les ouvrages de l'école libre comme une injustice envers un peuple croyant.

Pour ce qui est de la politique napoléonienne, les différences de discours des deux écoles ne sont pas aussi nettes. L'école libre se montre moins concernée par le sujet que ne l'est l'école publique et entre moins dans les détails. Pour la première, l'ère napoléonienne se résume à un retour à l'ordre, au respect d'une hiérarchie et à la volonté d'étendre l'influence française sur l'Europe. Le seul évènement qui fait couler de l'encre concerne le Concordat et la politique religieuse de Bonaparte, puis de Napoléon. Il est évident qu'il s'agit ici d'une réponse aux manuels de l'école publique qui attaquent ouvertement cette politique menée en faveur de l'Église. Dans les rangs de l'école publique, Napoléon est critiqué pour sa dictature intérieure et ses méfaits à l'étranger. Le goût de Napoléon pour la conquête est très mal perçu. Il est directement responsable de la haine des Européens envers la France et des conflits qui ont eu lieu après la chute du Premier Empire.

Enfin, concernant les conséquences du règne de Napoléon, il est présenté dans les manuels de l'école publique comme un homme politique qui a voulu magnifier la France qu'il a construite pour s'autopromouvoir. Il s'est montré généreux avec certains savants et artistes, mais a aussi su investir dans des travaux publics, toujours en fonction de nos jours. Ne manque à l'Empire que la « gloire des lettres ». Pour les manuels, cela n'était tout simplement pas compatible avec le gouvernement despotique mis en place par Napoléon. Enfin, quand vient le temps des bilans, les historiens de la III^e République utilisent l'exemple de Napoléon pour rendre attentifs les futurs électeurs sur les dangers réels qui existent quand tous les pouvoirs sont réunis dans les mains d'un seul homme. L'histoire est alors utilisée comme un moyen permettant de véhiculer la morale créée par les dirigeants de l'État entre 1870 et 1940.

En élargissant un peu notre focale, nous avons également constaté que les livres d'histoire extérieurs aux programmes scolaires se divisent aussi sur le personnage de Napoléon. Les auteurs républicains maintiennent une vision défavorable de la période napoléonienne qui arrête prématurément, selon eux, les progrès enclenchés par la Révolution. Mais nous trouvons tout de même, chez des spécialistes de l'Empire comme Driault ou Madelin, des discours plus objectifs, portant un regard différent sur la période. À ces auteurs, Bainville répond au nom des ultra-conservateurs, faisant de Napoléon un compromis entre la France révolutionnaire et celle de l'Ancien Régime. Les manuels et les ouvrages historiques développent donc des discours relativement proches. Cela tient en partie du fait que ce sont des universitaires qui écrivent les manuels scolaires et leurs positions se retrouvent alors dans leurs autres productions.

Enfin, notre étude s'est conclue par une analyse des représentations iconographiques de Napoléon dans les livres scolaires. Les illustrations ont leur importance dans les livres scolaires. Ainsi, en fonction du public visé, l'image n'est pas pensée de la même manière. Elle reste décorative dans les livres destinés aux classes primaires, alors qu'elles doivent être instructives dans le secondaire. Quant aux livres de prix, l'image y est généralement présente en d'assez grandes quantités. Malgré tout, s'il ne fallait retenir les dessins que d'un illustrateur, ce serait sans contestations possibles Job. Dans les livres qu'il illustre, il arrive à faire du dessin l'élément principal auquel se rattache un texte, ce qui est contraire à la tendance des publications de ses contemporains. Il réussit ainsi, de manière sans doute plus efficace que ne le ferait un récit fleuve, à instruire la jeunesse par les images.

Après cette longue étude, il convient de répondre à la question que nous nous posions au début de notre travail, à savoir si Marcel Pagnol avait raison d'écrire dans *La Gloire de mon père*, que « tous les manuels d'histoire du monde n'ont jamais été que des livrets de propagande au service des gouvernements. » À la lumière de notre développement, il ne fait aucun doute que les manuels scolaires promeuvent l'idéologie et la doctrine du gouvernement ou du régime en place. Les manuels de l'école publique, bien qu'ayant quelques différences minimales entre eux, se montrent opposés à l'ensemble des éléments qui inquiètent les politiques de la III^e République, à savoir : la prise de pouvoir par un militaire et les risques d'un retour à une forme monarchique du pouvoir. De son côté, l'école privée n'est pas en reste. Ses sujets de prédilection sont la religion et l'ordre traditionnel et ils se retrouvent bien dans leurs manuels. Par ailleurs, il a été démontré tout au long de notre étude que le personnage de Napoléon attire logiquement plus de complaisance du côté des auteurs, sinon conservateurs, du moins classés idéologiquement à droite. Nous serions donc tentés de dire que, sous la III^e République, chacun

« prêche pour sa paroisse », en utilisant les manuels d'histoire pour faire passer ses orientations politiques et son idéologie. Toutefois, contrairement à l'évolution de la légende napoléonienne que constate Christian Amalvi, il ne semble pas que les livres scolaires adaptent leur vision de la période impériale en fonction de l'actualité politique. Sur l'ensemble de notre période, nous n'observons pas de modification radicale entre l'avant et l'après Première Guerre mondiale. C'est donc la pensée politique personnelle des auteurs qui se retrouve, de manière plus ou moins explicite, dans leurs productions. Cela explique pourquoi il est rare de trouver entre 1870 et 1940 des manuels de l'école publique qui soit conciliants avec Napoléon, car, étant de fervents Républicains, ils ne peuvent trouver d'excuses au fossoyeur de leur idéal révolutionnaire. De leur côté, les livres de l'école privée mettent en avant leurs héros imprégnés de la foi. Les manuels d'histoire sont donc bien des outils permettant de transmettre aux enfants une vision politisée des événements du passé national. Chaque camp oriente son discours en fonction de ses convictions sociétales, politiques, économiques et religieuses.

Cependant, nous pouvons nous demander si les choses ont vraiment changé aujourd'hui. Au regard des derniers changements de présidence et, donc, de gouvernement, il y a toujours eu des modifications apportées aux enseignements scolaires, ce qui influence forcément les manuels et, *a fortiori*, les livres d'histoire. N'oublions pas que l'école est un élément fondamental dans notre République, puisque chaque enfant est tenu d'y aller jusqu'à ses 16 ans. L'État dispose alors d'une période assez longue durant laquelle il peut faire passer, à travers ses programmes dont les manuels véhiculent la pensée, sa propre idée de ce que doit être la France. Cela explique les multiples réformes, à tous les étages de l'enseignement public, engendrées par l'arrivée d'un nouveau locataire à l'Élysée.

Notre travail devait tenter de combler un manque dans l'étude de l'histoire de l'éducation, en analysant dans la littérature scolaire un seul et unique personnage historique. Au vu des résultats de notre entreprise, nous pouvons penser qu'il serait intéressant de se pencher sur d'autres personnages de notre histoire nationale comme Vercingétorix, Jeanne d'Arc ou encore Louis XIV et observer s'il existe une corrélation avec ce que nous avons conclu pour Napoléon. Nous pouvons aussi penser que, dans quelques années, il sera possible de mener une étude semblable sur un personnage plus proche de notre époque, comme le général de Gaulle.

Mais le sujet de notre travail concernait également la légende napoléonienne, en s'attardant sur une population sous-exploitée jusqu'à présent : les enfants. La lecture des ouvrages qui composent notre corpus nous a permis de mieux comprendre comment l'histoire impériale était transmise à la jeunesse. Mais, la légende napoléonienne, bien qu'étant l'objet de

nombreuses publications, possède encore des domaines sur lesquels les historiens mériteraient de se pencher. Ainsi, pour rester dans le secteur populaire et vulgarisateur de l'histoire napoléonienne, nous pouvons remarquer que, si la littérature et l'art disposent de multiples études approfondies, la musique reste quelque peu en retrait. Les compositeurs et les interprètes, classiques ou populaires, n'ont pourtant pas boudé Napoléon et son époque. De Beethoven à Serge Lama, en passant par Béranger et Michel Sardou, ou même l'hymne national polonais et Hector Berlioz, il existe de nombreux titres qui méritent notre attention et qui transmettent, eux aussi, une certaine vision du Premier Empire. Nous n'avons donc pas fini d'entendre parler de Napoléon.

ANNEXES

Présentation des auteurs¹

Adolphe ADAM : professeur au Prytanée de La Flèche, il publie un livre de lecture patriotique : *Devoir et patrie. Lectures militaires et patriotiques à l'usage des élèves du cours supérieur de l'enseignement primaire des écoles régimentaires*. Paru en 1879, il est réédité en 1880 et 1883.

Mgr. Charles-Eugène AIMOND (1874- ?) : docteur ès lettres, ecclésiastique et professeur à l'école Saint-Louis à Bar-le-Duc. Il publie, en 1920, un manuel pour les classes des écoles primaires privées.

Auguste AMMANN (1844- ?) : agrégé d'histoire, il est successivement professeur au lycée de Marseille, au lycée Louis-le-Grand et au collège Chaptal. Il est principalement connu pour son *Cours d'histoire de France pour les écoles primaires*, auquel à également collaboré Ernest-Charles Coutant. Publié pour la première fois en 1887, il est réédité jusqu'en 1914.

Henri Louis-Léonce ANQUEZ (1821-1889) : agrégé d'histoire, il occupe les postes de professeur d'histoire aux lycées de Montpellier, Strasbourg, Rouen et Versailles. Il est nommé inspecteur de l'Académie de Paris (1878), avant de devenir inspecteur général (1883). Son *Histoire de France* paraît pour la première fois en 1871 et connaît plusieurs rééditions jusqu'en 1887.

Claude AUGÉ (1854-1924) : il dirige de 1897 à 1904 le *Nouveau Larousse illustré*. En collaboration avec Maxime Petit, il écrit plusieurs livres scolaires d'histoire pour les différentes classes de l'école primaire, qui sont utilisés entre 1893 et 1923. Ses livres sont, avec ceux de Lavisse, les plus utilisés par les écoles publiques de la III^e République.

François-Alphonse AULARD (1849-1928) : agrégé de lettres, il est professeur aux lycées de Nîmes et de Nice, avant de devenir chargé de cours aux universités de Montpellier, Dijon et Poitiers. En 1886, il est le premier à occuper la chaire d'Histoire de la Révolution à la Sorbonne. Il publie plusieurs ouvrages de vulgarisation historique sur la Révolution et ses acteurs. Auteur

¹ Les informations présentant chaque auteur proviennent du *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, de Christian Amlavi.

laïque, il publie, au milieu des années 1890, en collaboration avec Antonin Debidour une *Histoire de France* destinée aux classes du primaire. Très critiqué pour son approche de l'histoire et par ses prises de positions dénonçant les actions de l'Église, leur manuel ne connaît aucune réédition.

Jacques BAINVILLE (1879-1936) : journaliste et essayiste, il publie plusieurs biographies populaires sur des hommes célèbres de l'histoire. Membre de l'Action française, il écrit une *Petite histoire de France*, rééditée plusieurs fois entre 1928 et 1958, qui est parfois distribuée comme livre de prix pour les écoles privées.

Cardinal Alfred BAUDRILLART (1859-1942) : théologien et historien, il devient recteur de l'Institut catholique de Paris. Entre 1884 et 1935, il participe à la publication de manuels d'histoire pour les écoles primaires privées.

Pierre BESSEIGE : directeur d'École normale d'instituteurs et inspecteur d'Académie, il rédige, entre 1927 et 1948, avec Antoine Lyonnet plusieurs manuels d'histoire destinés à différents niveaux d'étude.

Désiré BLANCHET (1844-1918) : agrégé d'histoire, ses livres scolaires destinés principalement aux classes du primaire, produits en collaboration avec Jules Pinard, ont été importants dans la transmission de l'histoire de France dans les provinces les plus reculées. La majeure partie de ses ouvrages sont réédités entre 1877 et 1930.

Paul-Martin BONDOIS (1850- ?) : historien laïque, il travaille avec Louis Bouquier dans le cadre de la collection du cours complet d'histoire, dirigé par Gabriel Monod, en 1886. Il publie également des biographies destinées à un large public.

Victor BOREAU (1804- ?) : pédagogue catholique, son manuel connaît plusieurs rééditions jusque dans les années 1870. De style rétrograde, il véhicule des idées propres à l'Ancien Régime.

Eugène BROUARD (1824-1903) : après une carrière en tant qu'inspecteur primaire, il devient membre du Conseil supérieur de l'enseignement primaire. Il est un auteur important dans le

monde scolaire, publiant des manuels d'histoire, mais aussi de géographie et de grammaire, qui sont régulièrement réédités jusqu'au début du XX^e siècle.

C. CALVET : agrégé d'histoire d'esprit très laïque, ses discours provoquent son excommunication par l'Église de France, en 1909.

C. CHABERT : son manuel publié avec la collaboration de Sieurin est constamment réédité entre 1902 et 1923.

M. A. CHOUBLIER : son manuel pour l'école primaire est régulièrement réédité entre 1880 et 1905.

Louis CONS (1840-1882) : agrégé d'histoire et professeur au collège Stanislas, il publie entre 1880 et 1884 un *Cours complet d'histoire de France*.

Abbé Gessner Albéric Lehout COURVAL : ecclésiastique, sa *Petite histoire de France à l'usage des écoles primaires*, dont la première édition date de 1870, est rééditée jusqu'en 1893. Ses travaux sont considérés par l'école publique comme étant l'exemple même de l'esprit contre-révolutionnaire inscrits dans les manuels de l'école privée.

Abbé Augustin CRAMPON (1826-1894) : directeur de l'école de la Providence d'Amiens, il écrit une *Histoire de France à l'usage de la jeunesse*, qui connaît un véritable succès dans les écoles privées, comme le montre ses nombreuses rééditions entre 1870 et 1914.

Firmin de CROZE (1865- ?) : auteur d'esprit catholique et nationaliste, ses ouvrages sont parfois décernés en récompense aux élèves des écoles privées.

J. DALLIÈS : professeur d'histoire, il est l'auteur d'un manuel destiné au cours moyen.

Charles-Aimé DAUBAN (1820-1876) : professeur de lettres et d'histoire aux lycées de Bergerac, Nantes, Périgueux, Alençon, puis au collège Chaptal à Paris, il occupe aussi des fonctions de conservateur au cabinet des médailles de la Bibliothèque nationale, puis du cabinet des Estampes, où il devient sous-directeur adjoint. Il publie plusieurs manuels destinés aux classes du secondaire.

Louis DESORMES (1841-1898) : polygraphe catholique, il est l'auteur de livres destinés à l'école privée.

Paul DESPIQUES (1867- ?) : agrégé d'histoire, professeur aux lycées de Bar-le-Duc, Reims, puis Vanves. Les premières éditions de ses manuels, pour lesquels il collabore avec Louis-Eugène Rogié, paraissent entre 1907 et 1908 et se signalent par le fait qu'elles soient mises à l'index par l'épiscopat français. Cependant, cela n'empêche pas que ces manuels soient utilisés dans les écoles publiques jusqu'à la fin des années 1930.

Gustave DUCOUDRAY (1838-1906) : agrégé d'histoire, il occupe la fonction de secrétaire de Victor Duruy au ministère de l'Instruction publique entre 1863 et 1869. Il écrit de nombreux manuels destinés aux classes du secondaire, qui sont réédités de 1870 à 1914. Il publie également quelques livres de vulgarisation à l'esprit très nationaliste, comme *Cent récits d'histoire de France*, en 1878, qui est réédité avec des illustrations en 1902.

Édouard DRIAULT (1864-1947) : agrégé d'histoire, professeur aux lycées d'Alençon, d'Orléans, de Versailles, puis à l'École normale de Saint-Cloud. D'esprit laïque et nationaliste, sa carrière se concentre sur l'époque napoléonienne, tout en publiant plusieurs manuels destinés aux enseignements primaires et secondaires du publique.

George DURUY (1853-1918) : fils de Victor Duruy, il est membre de l'École française de Rome et professeur d'histoire à Polytechnique et au lycée Henri IV. Auteur d'esprit nationaliste, il publie plusieurs livres de lecture, dont *Pour la France. Patriotisme-Esprit militaire*, vendu à 60 000 exemplaires entre 1881 et 1907.

Pierre FONCIN (1841-1916) : agrégé d'histoire et de géographie, docteur ès lettres, il est professeur de géographie à l'université de Bordeaux, avant de devenir recteur, puis directeur de l'enseignement secondaire et inspecteur général de l'Instruction publique. Proche des milieux radicaux et favorable à la colonisation, ses écrits subissent des critiques des membres du clergé.

Abbé Paul GAGNOL (1850-1928) : prêtre et professeur au petit séminaire de Valence à partir de 1873, il en devient le directeur entre 1911 et 1919, avant de passer au collège des Jésuites à Mongré, en 1881. Ses livres scolaires se distinguent par leur esprit contre-révolutionnaire et nationaliste.

Mademoiselle MIALLIER-SOUVIGNY, dite GAUTHIER-DESCHAMPS : pédagogue, son cours d'histoire paraît, pour la première fois, en 1904. Proche des idées du pouvoir en place, ses manuels sont régulièrement critiqués par l'école privée, notamment pendant la « querelle des manuels ». Les Gauthier-Deschamps sont fréquemment utilisés dans les écoles primaires publiques. Ainsi, entre 1904 et 1926, le manuel pour le cours élémentaire est vendu à 1 050 000 exemplaires et celui pour le cours moyen à 1 089 000 exemplaires.

Louis GRÉGOIRE (1819-1897) : docteur ès lettres et professeur d'histoire en lycée, il publie avec Charles-Aimé Dauban, entre 1868 et 1883, un cours destiné aux classes du secondaire.

Édouard GUILLON (1849- ?) : professeur d'histoire, il publie des livres de lecture pour les élèves des écoles laïques.

Gustave HUBAULT (1825-1890) : professeur d'histoire au lycée Louis-le-Grand, il est l'auteur de plusieurs livres scolaires pour l'école publique. Son *Histoire de France à l'usage des écoles primaires*, paru en 1874, est rééditée jusqu'aux années 1880.

Régis JALLIFFIER (1846-1912) : agrégé d'histoire et de géographie, professeur aux lycées de Clermont-Ferrand, de Toulouse, puis au collège Rollin et au lycée Condorcet. Il collabore avec Henri Vast pour la rédaction de plusieurs manuels.

Désiré LACROIX (1837- ?) : spécialisé dans l'histoire militaire, il écrit plusieurs livres de lecture et de prix, au ton très patriotique.

Ernest LAVISSE (1842-1922) : précepteur du prince impérial, professeur en Sorbonne, membre de l'Académie française, directeur de l'École normale supérieure et patron de la *Revue de Paris*, Lavissee est, selon la formule de Pierre Nora, l'« Instituteur national ». Ses manuels, devenus des classiques des écoles primaires publiques, ne cessent de connaître des rééditions pendant la III^e République. Il est le plus célèbre des pédagogues de la période.

André LEFÈVRE (1834-1904) : conservateur aux Archives impériales et journaliste, il est l'auteur de plusieurs ouvrages populaires.

A. LEFRANC : auteur avec A. Pointeau d'un manuel destiné aux classes primaires.

James DARMESTETER, dit LEFRANÇAIS (1849-1894) : directeur de l'École pratique des hautes études et professeur de persan au Collège de France, il publie un livre de lecture en 1881, *Lectures patriotiques sur l'histoire de France à l'usage des écoles primaires*.

Chanoine François LE STER : directeur de l'école Sainte-Croix à Quimper, en collaboration avec Henri Guillemain, il publie son *Cours d'histoire de France*, qui est utilisé dans les écoles privées de 1934, jusqu'aux années 1960.

Léon LÉVY-SCHNEIDER : professeur d'histoire, spécialiste de la Révolution et de l'Empire, il écrit, en 1928, pour le cours dirigé par Charles Guignebert, le manuel concernant l'histoire du XIX^e siècle pour la classe de première.

Alfred MAGIN (1806-1870) : agrégé de lettres, il est d'abord professeur avant de devenir recteur, puis inspecteur général de l'enseignement primaire. Ses manuels sont utilisés jusqu'au milieu des années 1880.

Louis MAINARD (1857- ?) : d'esprit républicain, il est l'auteur de romans pour la jeunesse et de livres à vocations morale et civique.

Albert MALET (1864-1915) : agrégé d'histoire et professeur au lycée Louis-le-Grand, il écrit, à partir de 1903, des cours pour les classes du secondaire. Il est le premier à laisser une véritable place aux illustrations, en les commentant. Il meurt sous les drapeaux en 1915. Jules Isaac reprend alors sa collection en main, la faisant vivre jusqu'aux années 1960.

Jules MAZÉ (1865- ?) : auteur de nombreux livres de prix pour les écoles privées.

Octave, Lebesgue, dit Georges MONTORGUEIL (1857-1933) : littérateur, ses ouvrages d'esprit cocardier sont illustrés par Job. En-dehors de ses deux albums sur Napoléon, il écrit aussi une *Histoire de France*, en trois volumes, entre 1898 et 1900.

D. MOUSTIER : inspecteur primaire à Narbonne, il collabore à la rédaction du *Cours complet d'histoire de France*, de Henri Gilbaut.

T. NAUDY : auteur avec Louis Rascol d'un manuel destiné aux classes primaires, publié entre 1907 et 1911.

Paul, Hyacinthe, Canon, GEORGES ; dit PAGÈS (1867-1939) : il obtient l'agrégation d'histoire et de géographie en 1889, puis le doctorat en lettres en 1905. Professeur d'histoire en lycée, avant de devenir Inspecteur de l'académie de Paris, puis inspecteur général de l'instruction publique pour l'enseignement secondaire et, à la fin de sa vie, professeur d'histoire moderne en Sorbonne. Il publie également des manuels d'histoire pour les écoles primaires, qui sont réédités jusque dans les années 1920.

Henri PIGEONNEAU (1834-1892) : agrégé de lettres et docteur ès lettres, il devient professeur d'histoire en lycée à Toulouse avant d'arriver à Louis-le-Grand. En 1879, il est nommé Maître de conférences à la Sorbonne. Son manuel pour le cours moyen, publié avant l'avènement de la III^e République, est réédité jusqu'en 1888.

Charles PONSONAILHE (1860- ?) : historien de l'art, son livre *L'Année française : un héros par jour* est composé dans un style très nationaliste.

Louis-Eugène ROGIÉ : inspecteur de l'enseignement primaire, il est le collaborateur de Paul Despiques pour plusieurs manuels.

François ROYÉ : professeur d'histoire, il publie plusieurs manuels scolaires, destinés à différents niveaux, entre 1850 et les années 1890.

Henry SALOMON : auteur de livres de lecture pour l'école publique.

Émile SEGOND : professeur d'histoire au collège Stanislas, puis à l'Institut catholique de Paris. Son manuel d'histoire est réédité de 1893 à 1951. Selon Christian Amalvi, son ouvrage est comparable, pour l'école privée, à celui fait par Lavis pour les écoles publiques.

Charles SEIGNOBOS (1854-1942) : agrégé d'histoire en 1877 et docteur ès lettres en 1882, il est une des figures de l'histoire positiviste. Il publie de nombreux manuels pour les classes du secondaire, contestés pour leurs méthodes n'utilisant pas d'images, n'ayant pas de véritable style littéraire et n'ouvrant pas de débats sur les événements et les personnages historiques. Il

trouve cependant un certain succès avec ses travaux de vulgarisations, qui sont hostiles à toute forme de nationalisme et prônent le rapprochement des peuples européens.

M. J. SIMONET : pédagogue, auteur de manuels scolaires à destination des écoles publiques.

Jules UNY : directeur d'un établissement privé, il est l'auteur d'un *Cours d'histoire contemporaine*, pour les classes de troisième des écoles confessionnelles.

Henri VAST (1847-1921) : professeur agrégé, il compose des cours complets destinés aux classes du primaire, avec Régis Jalliffier. Il publie également des biographies de personnages célèbres de l'histoire pour un large public.

Pierre VINCENT : inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine, il a écrit des livres de lecture pour les écoles primaires publiques.

Maurice WAHL (1853- ?) : agrégé en histoire et en géographie et docteur ès lettres, il écrit avec Dontenville des cours pour les Écoles normales primaires et pour l'enseignement secondaire spécial, à partir de 1884. Leurs ouvrages sont réédités en 1890.

Edgar ZEVORT (1842-1908) : agrégé d'histoire, professeur au lycée Henri IV, inspecteur d'Académie, puis recteur. Il écrit de nombreux livres pour les classes primaires et d'autres ouvrages de vulgarisation.

A. ZIDLER : son *Histoire de France à l'usage des écoles primaires*, paru en 1874, est rééditée pour la onzième fois en 1877.

	Manuels et livres scolaires de l'école publique	Manuels et livres scolaires de l'école privée
1874	HUBAULT (Gustave), <i>Cours d'histoire. Cours complet d'enseignement secondaire spécial. Troisième année. Histoire de France et histoire générale depuis 1789</i>	BOREAU (Victor), <i>Histoire de France en trente leçons. À l'usage des élèves de six à douze ans</i>
	HUBAULT (Gustave), <i>Histoire de France à l'usage des écoles primaires. Cours élémentaire</i>	DESORMES (Louis), <i>Récits sur les principaux personnages et les grands faits de l'Histoire de France. Cours élémentaire</i>
	ZIDLER (Ad.), <i>Histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. À l'usage des écoles primaires</i>	
1875	HUBAULT (Gustave), <i>Histoire de France à l'usage des écoles primaires. Cours moyen</i>	
	LEFÈVRE (André), <i>Petite histoire de Napoléon I^{er}</i>	
1878	BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), <i>Histoire de France. Récits et entretiens. Cours supérieur</i>	
	MAGIN (Alfred), <i>Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours moyen</i>	
	MAGIN (Alfred), <i>Histoire de France depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours. À l'usage de tous les établissements d'instruction publique</i>	
1879	BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), <i>Histoire de France. Récits et entretiens. Cours élémentaire</i>	
	FONCIN (Pierre), <i>Textes et récits d'histoire de France (première année). Ouvrage destiné aux écoles primaires</i>	
	PÉRIGOT (Charles), <i>Petite Histoire de France à l'usage des écoles primaires</i>	

	PIGEONNEAU (Henri), <i>Petite Histoire de France. Cours moyen</i>	
1880	CONS (Louis), <i>Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours élémentaire</i>	CRAMPON (Abbé Augustin), <i>Histoire de France à l'usage de la jeunesse</i>
	DUCOUDRAY (Gustave), <i>Leçons moyennes d'histoire de France à l'usage des écoles primaires. Deuxième degré. Cours intermédiaire</i>	
	SIMONET (M. J.), <i>Petite Histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. À l'usage des écoles primaires</i>	
	VINCENT (Pierre), <i>Histoire de la France et du peuple français. Livre de lecture courante</i>	
1881	BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), <i>Nouvelles leçons élémentaires d'Histoire de France à l'usage du premier âge</i>	
	DURUY (George), <i>Pour la France. Patriotisme-Esprit militaire</i>	
	ROYÉ (François), <i>Programme d'un cours d'histoire et d'histoire générale développé conformément aux programmes officiels des lycées du baccalauréat et des écoles</i>	
1882	LEFRANÇAIS (J.-D.), <i>Lectures patriotiques. À l'usage de l'enseignement primaire</i>	
1883	ADAM (Adolphe), <i>Lectures militaires et patriotiques. À l'usage des élèves du cours supérieur de l'enseignement primaire et des écoles régimentaires</i>	

	DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), <i>Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie</i>	
	DUCOUDRAY (Gustave), <i>Histoire de France et histoire contemporaine. De 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie</i>	
	GUILLON (É.), <i>Histoire du Consulat et de l'Empire</i>	
	HUBAULT (Gustave), <i>Histoire de France à l'usage des écoles et des maisons d'éducation. Cours moyen</i>	
1884	ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), <i>Histoire de France</i>	
	BROUARD (Eugène), <i>Leçons d'histoire de France et d'histoire générale à l'usage des écoles primaires. Cours supérieur</i>	
	DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), <i>Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie</i>	
	DUCOUDRAY (Gustave), <i>Cours d'histoire. Cours moyen</i>	
	LAVISSE (Ernest), <i>La deuxième année d'histoire de France</i>	
	LAVISSE (Ernest), <i>La première année d'histoire de France</i>	
	ZEVORT (Edgar), <i>Histoire de France depuis l'avènement de Henri IV jusqu'à nos jours. Classe de septième</i>	
1885	MAINARD (Louis), <i>Le livre d'or de la patrie</i>	
	VAN DEN BERG, <i>Napoléon</i>	

	ZEVORT (Edgar), <i>Histoire de France depuis les Gaulois jusqu'à nos jours. Cours élémentaire-1^{ère} année</i>	
1886	BOUGIER (Louis) et BONDOIS (Paul-Martin), <i>Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième</i>	COURVAL (Abbé Gessner Albéric Lehout), <i>Petite histoire de France à l'usage des écoles</i>
1887	AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), <i>Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial</i>	
	DONTENVILLE (J.) et WAHL (Maurice), <i>Nouveau cours d'Histoire. Histoire contemporaine depuis 1789. Enseignement secondaire spécial</i>	
	SEIGNOBOS (Charles), <i>Extraits de J. Michelet</i>	
1888	DUCOUDRAY (Gustave), <i>Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial</i>	
	LEFRANC (A.) et POINTEAU (A.), <i>Leçons d'histoire de France de 1328 à nos jours. Cours moyen</i>	
1892	DALLIÈS (J.) et GUY (Camille), <i>Cours élémentaire et moyen d'histoire de France</i>	
1893	AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), <i>Livre préparatoire d'histoire de France</i>	
	MARTHOLD (J. de) et JOB, <i>Le grand Napoléon des petits enfants</i>	
1895	AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), <i>Histoire de France. Cours moyen</i>	

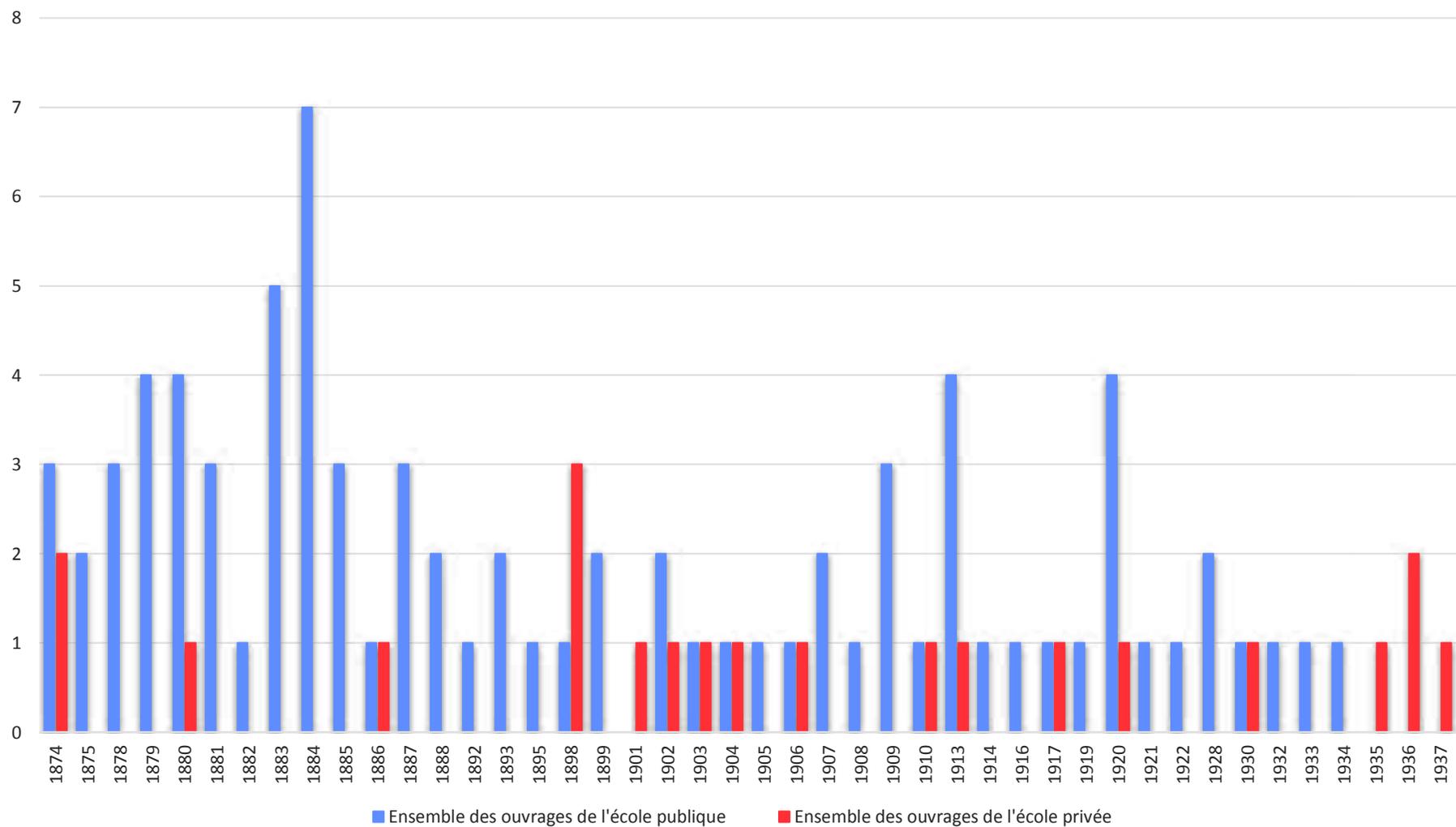
1898	ZEVORT (Edgar), <i>L'Histoire nationale racontée aux adolescents</i>	CROZE (Firmin de), <i>Le Petit Caporal</i>
		CROZE (Firmin de), <i>Napoléon : l'épopée militaire</i>
		LES FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES, <i>Histoire de France. Cours élémentaire</i>
1899	AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), <i>Histoire de France de Louis XI à nos jours. Cours moyen</i>	
	CHOUBLIER (M. A.), <i>Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur</i>	
1901		F. (F.), <i>Histoire de France. Cours élémentaire</i>
1902	CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), <i>Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain</i>	GAGNOL (Abbé P.), <i>Histoire de France. Premier cours</i>
	DUCOUDRAY (Gustave), <i>Cent récits d'Histoire de France</i>	
1903	DRIAULT (Édouard) et PAGÈS (Georges), <i>Histoire moderne (1715-1815). Classes de première A, B, C et D</i>	PONSONAILHE (Charles), <i>L'année française : un héros par jour</i>
1904	GAUTHIER et DESCHAMPS, <i>Cours élémentaire d'histoire de France</i>	UNY (Jules), <i>L'époque contemporaine. 1789 à nos jours. Classe de troisième (divisions A et B)</i>
1905	SEIGNOBOS (Charles), <i>La période contemporaine depuis 1789. Troisième A, B</i>	
1906	SALOMON (Henry), <i>Lectures historiques. Pour les classes de première A, B, C, D et les écoles normales. Histoire moderne (1715-1815)</i>	F. (F.), <i>Histoire de France. Cours préparatoire</i>
1907	CALVET (C.), <i>Histoire de France. Cours élémentaire</i>	

	NAUDY (T.) et RASCOL (Louis), <i>Cours complet d'histoire de France à l'usage de l'enseignement primaire. Cours élémentaire</i>	
1908	JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), <i>Cours complet d'histoire. Temps modernes et contemporains (1715-1815). Cours de première</i>	
1909	DUCOUDRAY (Gustave), <i>Histoire élémentaire de la France. Cours moyen</i>	
	GAUTHIER et DESCHAMPS, <i>Cours supérieur d'histoire de France</i>	
	NAUDY (T.) et RASCOL (Louis), <i>Cours complet d'histoire de France à l'usage de l'enseignement primaire, des classes élémentaires et préparatoires des lycées et collèges. Cours préparatoire. Classes enfantines</i>	
1910	MONTORGUEIL (Georges) et JOB, <i>Bonaparte</i>	MAZÉ (Jules), <i>L'épopée impériale</i>
1913	GUILLON (É.), <i>Napoléon : textes choisis et commentés</i>	MAZÉ (Jules), <i>La jeunesse de Bonaparte</i>
	JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), <i>Histoire de France. Cours élémentaire</i>	
	MALET (Albert), <i>L'époque contemporaine. Classe de troisième A et B</i>	
	PAGÈS (Georges), <i>Histoire sommaire de la France de 1610 à nos jours. Classe de septième</i>	
1914	MALET (Albert), <i>XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première</i>	
1916	HANSI, <i>L'Histoire d'Alsace racontée aux petits enfants de France et d'Alsace par l'Oncle Hansi</i>	

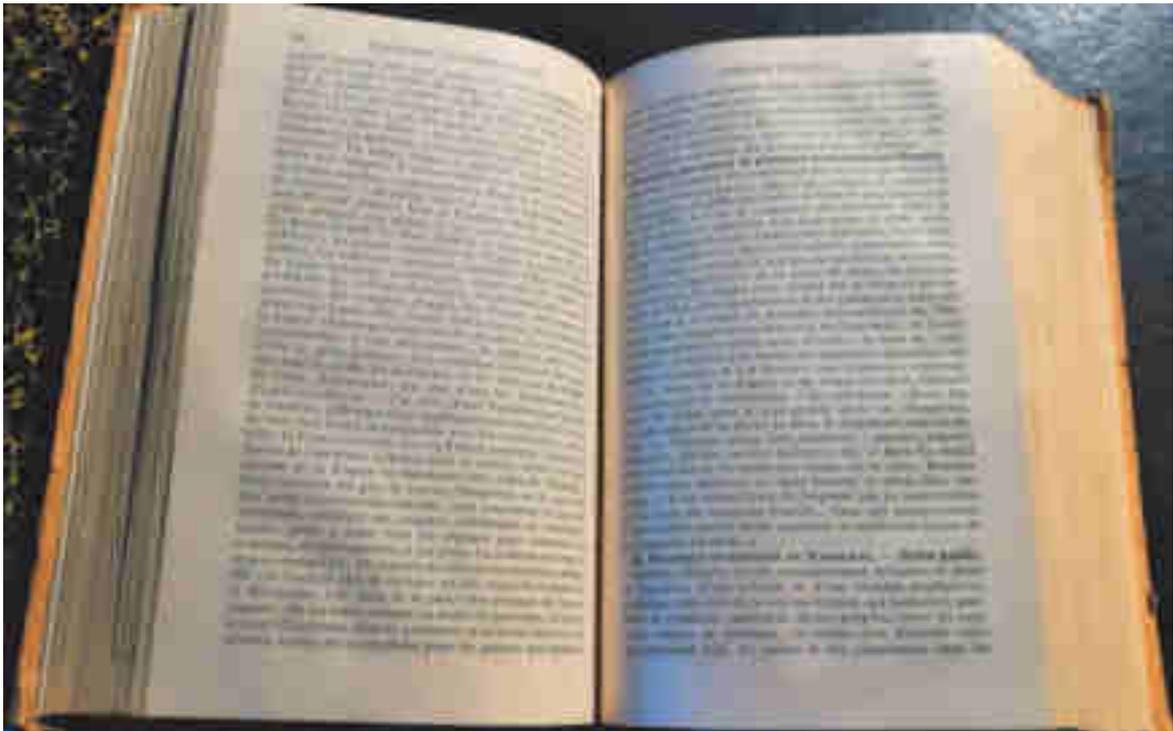
1917	AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), <i>Livre préparatoire d'histoire de France</i>	BAUDRILLART (Cardinal Alfred), <i>Histoire de France. Cours élémentaire</i>
1919	MOUSTIER (M. D.), <i>Histoire de France à l'usage des écoles primaires. Cours élémentaire</i>	
1920	AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), <i>Deuxième livre d'histoire de France (France et colonies)</i>	SEGOND (Émile), <i>Histoire de France depuis la guerre de Cent Ans jusqu'à nos jours. Cours moyen</i>
	AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), <i>Histoire de France en images à l'usage des tout petits</i>	
	GAUTHIER et DESCHAMPS, <i>Cours moyen d'histoire de France</i>	
	MALET (Albert), <i>Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale depuis la Révolution jusqu'en 1875. Deuxième année</i>	
1921	MONTORGUEIL (Georges) et JOB, <i>Napoléon</i>	
1922	DRIAULT (Édouard) et RANDOUX (Maurice), <i>Histoire de France depuis 1774 jusqu'en 1851 à l'usage des écoles primaires supérieures</i>	
1928	LACROIX (Désiré), <i>Histoire de Napoléon</i>	
	LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), <i>Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première</i>	
1930	DESPIQUES (Paul) et ROGIÉ (L.-E.), <i>Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours moyen</i>	BAINVILLE (Jacques) et JOB, <i>Petite histoire de France</i>
1932	DESPIQUES (Paul) et ROGIÉ (L.-E.), <i>Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur</i>	

1933	BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (Antoine), <i>Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges</i>	
1934	MALET (Albert) et ISAAC (Jules), <i>Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur</i>	
1935		GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (Augustin) et LE STER (Abbé François), <i>Histoire de France. Cours du brevet élémentaire</i>
1936		AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), <i>Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)</i>
		GUILLEMAIN (Henri) et LE STER (Abbé François), <i>Histoire de France. Cours préparatoire (Classes de 11^e et de 10^e)</i>
1937		GUILLEMAIN (Henri) et LE STER (Abbé François), <i>Histoire de France. Cours moyen</i>

Répartition de l'ensemble du corpus d'ouvrages scolaires sur la période de la III^e République

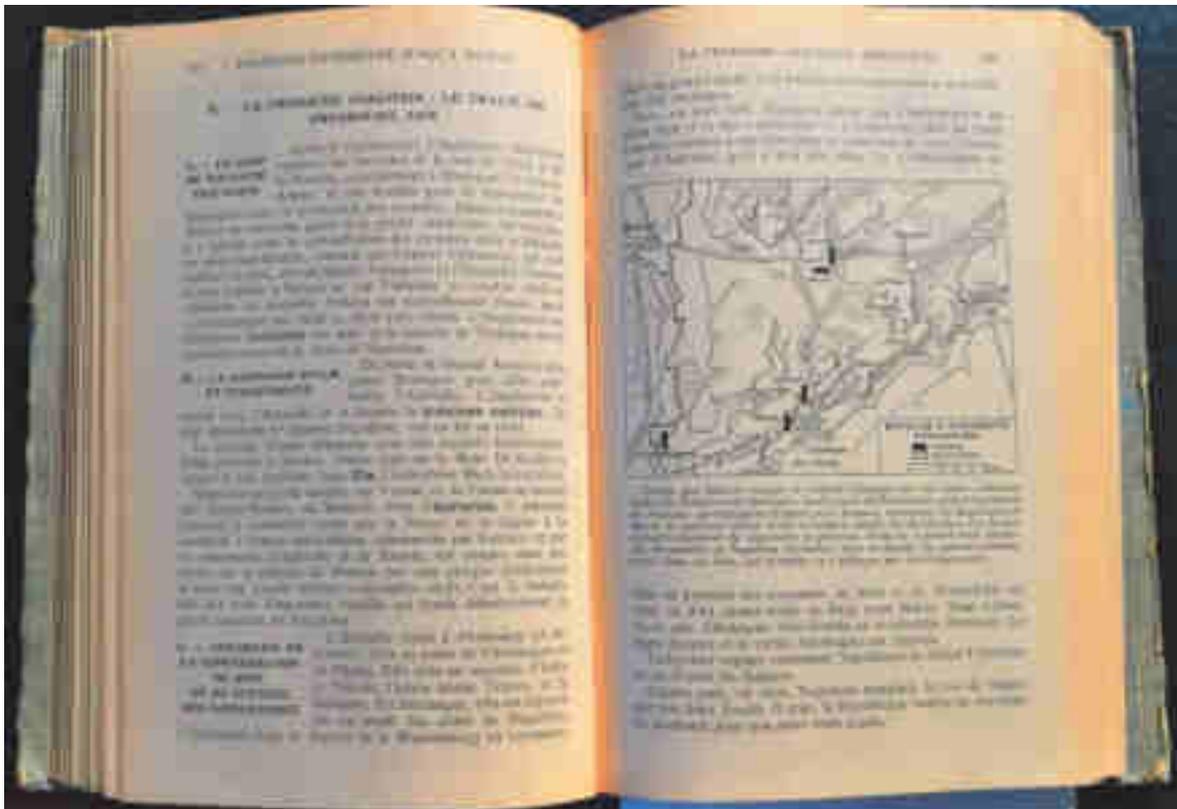


Exemple du contenu d'un manuel de Classe de Philosophie en 1884



DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie, op. cit.*, pp. 298-299.

Exemple du contenu d'un manuel de Première en 1928



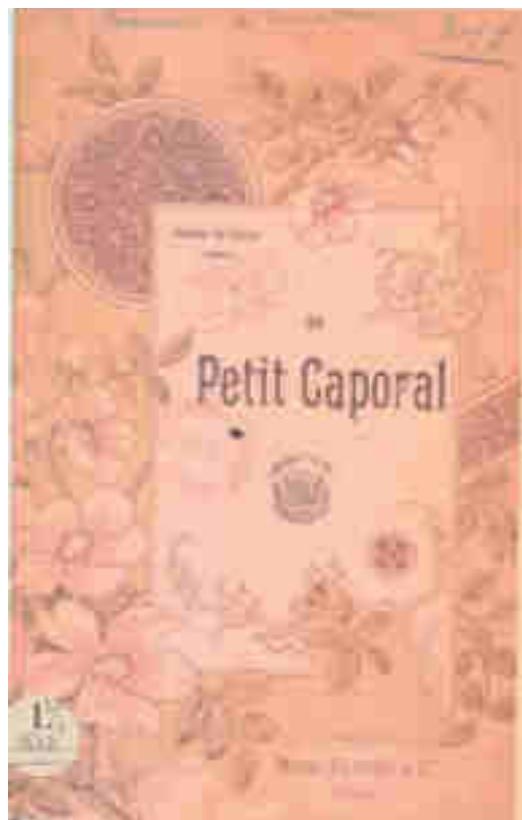
LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première, op. cit.*, pp. 254-255.

Livre de lecture de l'école publique



DURUY (George), *Pour la France. Patriotisme-Esprit militaire*, Paris, Librairie Hachette, 1881.

Livre de lecture de l'école privée



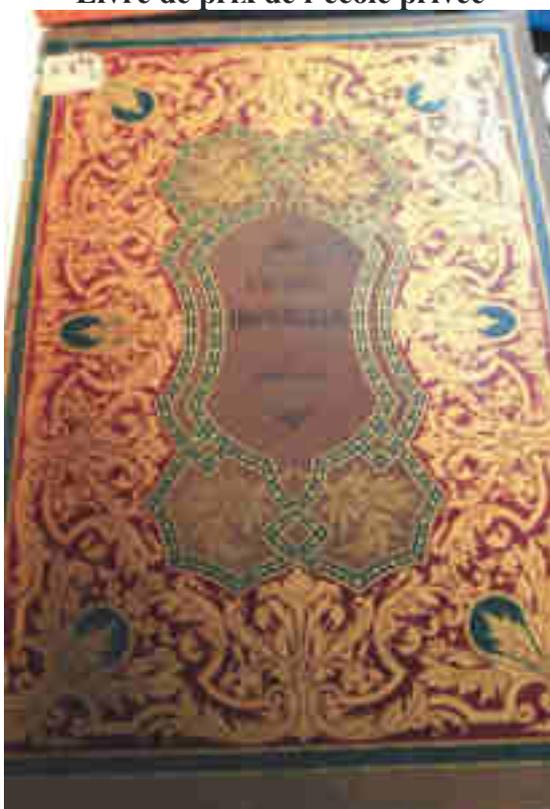
CROZE (Firmin de), *Le Petit Caporal*, Marc Barbou éditeur, 1898.

Livre de prix de l'école publique



MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, Paris, Boivin et C^{ie} éditeurs, 1910.

Livre de prix de l'école privée



MAZÉ (Jules), *L'épopée impériale*, Tours, Alfred Mame et fils, 1910.

Sources imprimées

Manuels scolaires de l'école publique

AMMANN (Auguste) et COUTANT (Ernest-Charles), *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale. Époque contemporaine. Enseignement secondaire spécial*, Paris, Librairie classique Fernand Nathan, 1887.

ANQUEZ (Henri-Louis Léonce), *Histoire de France*, Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation, 1884.

AUGÉ (Claude) et PETIT (Maxime), *Deuxième livre d'histoire de France (France et colonies)*, Paris, Librairie Larousse, 1920.

— et —, *Histoire de France en images à l'usage des tout petits*, Paris, Librairie Larousse, 1920.

— et —, *Histoire de France de Louis XI à nos jours. Cours moyen*, Paris, Librairie Larousse, 1899.

— et —, *Livre préparatoire d'histoire de France*, Paris, Librairie Larousse, 1893.

— et —, *Livre préparatoire d'histoire de France*, Paris, Librairie Larousse, 1917.

AULARD (François-Alphonse) et DEBIDOUR (Antonin), *Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Léon Chailley éditeur, 1895.

BESSEIGE (Pierre) et LYONNET (Antoine), *Histoire de France. Cours moyen. Classes de 8^e et de 7^e des lycées et collèges*, Paris et Strasbourg, Librairie Istra, 1933.

BLANCHET (Désiré) et PINARD (Jules), *Histoire de France. Récits et entretiens. Cours élémentaire*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, 1879.

— et —, *Histoire de France. Récits et entretiens. Cours supérieur*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, 1878.

—, *Nouvelles leçons élémentaires d'Histoire de France à l'usage du premier âge*, Paris, Librairie classique Eugène Belin, 1881.

BONDOIS (Paul-Martin) et BOUGIER (Louis), *Histoire de France depuis Louis XI jusqu'à 1815. Classe de septième*, Paris, Félix Alcan éditeur, 1886.

BROUARD (Eugène), *Leçons d'histoire de France et d'histoire générale à l'usage des écoles primaires. Cours supérieur*, Paris, Librairie Hachette, 1884.

CALVET (C.), *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris, Bibliothèque d'Éducation, 1907.

CHABERT (C.) et SIEURIN (E.), *Cours d'histoire pour l'enseignement primaire supérieur. Troisième année. Le monde contemporain*, Paris, Masson et C^{ie} éditeurs, 1902.

CHOUBLIER (M. A.), *Cours d'histoire de France. Enseignement primaire supérieur*, Paris, Delalain frères, 1899.

CONS (Louis), *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours élémentaire*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1880.

DALLIÈS (J.) et GUY (Camille), *Cours élémentaire et moyen d'histoire de France*, Paris, Gedalge, 1892.

DAUBAN (Charles-Aimé) et GRÉGOIRE (Louis), *Histoire contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1883.

— et —, *Histoire de France contemporaine de 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1884.

DESPIQUES (Paul) et ROGIÉ (L.-E.), *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours moyen*, Paris, Les éditions Rieder, 1930.

— et —, *Histoire de la France et de ses Institutions et notions sommaires d'Histoire générale. Cours supérieur*, Paris, Les éditions Rieder, 1932.

DONTENVILLE (J.) et WAHL (Maurice), *Nouveau cours d'Histoire. Histoire contemporaine depuis 1789. Enseignement secondaire spécial*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1887.

DRIAULT (Édouard) et RANDOUX (Maurice), *Histoire de France depuis 1774 jusqu'en 1851 à l'usage des écoles primaires supérieures*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922.

— et PAGÈS (Georges), *Histoire moderne (1715-1815). Classes de première A, B, C et D*, Paris, Félix Alcan éditeur, 1903.

DUCOUDRAY (Gustave), *Cours d'histoire. Cours moyen*, Paris, Librairie Hachette, 1884.

—, *Histoire de France époque contemporaine. Pour l'Enseignement secondaire spécial*, Paris, Librairie Hachette, 1888.

—, *Histoire de France et histoire contemporaine. De 1789 à la constitution de 1875. Classe de Philosophie*, Paris, Librairie Hachette, 1883.

—, *Histoire élémentaire de la France. Cours moyen*, Paris, Librairie Hachette, 1909.

—, *Leçons moyennes d'histoire de France à l'usage des écoles primaires. Deuxième degré. Cours intermédiaire*, Paris, Librairie Hachette, 1880.

FONCIN (Pierre), *Textes et récits d'histoire de France (première année). Ouvrage destiné aux écoles primaires*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1879.

GAUTHIER et DESCHAMPS, *Cours élémentaire d'histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1904.

— et —, *Cours moyen d'histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1920.

— et —, *Cours supérieur d'histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1909.

HUBAULT (Gustave), *Cours d'histoire. Cours complet d'enseignement secondaire spécial. Troisième année. Histoire de France et histoire générale depuis 1789*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1874.

—, *Histoire de France à l'usage des écoles et des maisons d'éducation. Cours moyen*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1883.

—, *Histoire de France à l'usage des écoles primaires. Cours élémentaire*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1874.

—, *Histoire de France à l'usage des écoles primaires. Cours moyen*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1875.

JALLIFFIER (Régis) et VAST (Henri), *Cours complet d'histoire. Temps modernes et contemporains (1715-1815). Cours de première*, Paris, Garnier frères, 1908.

— et —, *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1913.

LAVISSE (Ernest), *La deuxième année d'histoire de France*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1884.

—, *La première année d'histoire de France*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1884.

LEFRANC (A.) et POINTEAU (A.), *Leçons d'histoire de France de 1328 à nos jours. Cours moyen*, Paris, Nouvelle librairie classique, 1888.

LÉVY-SCHNEIDER (Léon) et ROUBAUD (Alphonse), *Histoire contemporaine jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Classe de première*, Paris, Librairie Armand Colin, 1928.

MAGIN (Alfred), *Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Cours moyen*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1878.

—, *Histoire de France depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours. À l'usage de tous les établissements d'instruction publique*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1878.

MALET (Albert), *XVIII^e siècle, Révolution, Empire (1715-1815). Classe de première*, Paris, Librairie Hachette, 1914.

—, *L'époque contemporaine. Classe de troisième A et B*, Paris, Librairie Hachette, 1913.

—, *Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale depuis la Révolution jusqu'en 1875. Deuxième année*, Paris, Librairie Hachette, 1920.

— et ISAAC (Jules), *Histoire moderne de la Renaissance à 1815. Écoles normales. Brevet supérieur*, Librairie Hachette, 1934.

MOUSTIER (M. D.), *Histoire de France à l'usage des écoles primaires. Cours élémentaire*, Paris, Librairie classique de E. André Fils, 1919.

NAUDY (T.) et RASCOL (Louis), *Cours complet d'histoire de France à l'usage de l'enseignement primaire, des classes élémentaires et préparatoires des lycées et collèges. Cours préparatoire. Classes enfantines*, Paris, Henry Paulin éditeur, 1909.

— et —, *Cours complet d'histoire de France à l'usage de l'enseignement primaire. Cours élémentaire*, Paris, Henry Paulin, 1907.

PAGÈS (Georges), *Histoire sommaire de la France de 1610 à nos jours. Classe de septième*, Paris, Librairie Hachette, 1913.

PÉRIGOT (Charles), *Petite Histoire de France à l'usage des écoles primaires*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1879.

PIGEONNEAU (Henri), *Petite Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, 1879.

ROYÉ (François), *Programme d'un cours d'histoire et d'histoire générale développé conformément aux programmes officiels des lycées du baccalauréat et des écoles*, Paris, Librairie Charles Delagrave, 1881.

SEIGNOBOS (Charles), *La période contemporaine depuis 1789. Troisième A, B*, Paris, Librairie Armand Colin, 1905.

SIMONET (M. J.), *Petite Histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. À l'usage des écoles primaires*, Paris, Librairie classique de F.-E. André-Guédon, 1880.

ZEVORT (Edgar), *Histoire de France depuis l'avènement de Henri IV jusqu'à nos jours. Classe de septième*, Paris, Librairie Picard-Bernheim, 1884.

—, *Histoire de France depuis les Gaulois jusqu'à nos jours. Cours élémentaire-1^{ère} année*, Paris, Librairie Picard-Bernheim, 1885.

ZIDLER (Ad.), *Histoire de France depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. À l'usage des écoles primaires*, Paris, Librairie classique de Paul Dupont, 1874.

Manuels scolaires de l'école libre ou privée

AIMOND (Mgr. Charles-Eugène), *Histoire de France. Cours supérieur (1774-1851)*, Paris, Jean de Gigord éditeur, 1936.

BAUDRILLART (Cardinal Alfred), *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris et Barcelone, Bloud et Gay éditeurs, 1917.

BOREAU (Victor), *Histoire de France en trente leçons. À l'usage des élèves de six à douze ans*, Paris, F. Digonnaux éditeur, 1874.

COURVAL (Abbé Gessner Albéric Lehoult), *Petite histoire de France à l'usage des écoles*, Paris, Librairie Poussielgue frères, 1886.

CRAMPON (Abbé Augustin), *Histoire de France à l'usage de la jeunesse*, Paris, René Haton éditeur, 1880.

DESORMES (Louis), *Récits sur les principaux personnages et les grands faits de l'Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris, Victor Sarlit, 1874.

F. (F.), *Histoire de France. Cours élémentaire*, Tours et Paris, Alfred Mame et fils, Ch. Poussielgue, 1901.

—, *Histoire de France. Cours préparatoire*, Tours et Paris, Alfred Mame et fils, Ch. Poussielgue, 1906.

GAGNOL (Abbé P.), *Histoire de France. Premier cours*, Paris, Librairie Ch. Poussielgue, 1902.

GUILLEMAIN (Henri), GUILLERMIT (Augustin) et LE STER (Abbé François), *Histoire de France. Cours du brevet élémentaire*, Paris, Librairie l'école, 1935.

— et LE STER (Abbé François), *Histoire de France. Cours moyen*, Paris, Librairie de l'école, 1937.

— et —, *Histoire de France. Cours préparatoire (Classes de 11^e et de 10^e)*, Paris, Librairie de l'école, 1936.

LES FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES, *Histoire de France. Cours élémentaire*, Tours et Paris, Alfred Mame et fils, Ch. Poussielgue, 1898.

SEGOND (Émile), *Histoire de France depuis la guerre de Cent Ans jusqu'à nos jours. Cours moyen*, Paris, Librairie A. Hatier, 1920.

UNY (Jules), *L'époque contemporaine. 1789 à nos jours. Classe de troisième (divisions A et B)*, Paris, Librairie Ch. Poussielgue, 1904.

Livres de lecture courante et de prix de l'école publique

ADAM (Adolphe), *Lectures militaires et patriotiques. À l'usage des élèves du cours supérieur de l'enseignement primaire et des écoles régimentaires*, Paris, Librairie Hachette, 1883.

DUCOUDRAY (Gustave), *Cent récits d'Histoire de France*, Paris, Librairie Hachette, 1902.

DURUY (George), *Pour la France. Patriotisme-Esprit militaire*, Paris, Librairie Hachette, 1881.

GUILLON (É.), *Histoire du Consulat et de l'Empire*, Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1883.

—, *Napoléon : textes choisis et commentés*, Paris, Librairie Plon, 1913.

HANSI, *L'Histoire d'Alsace racontée aux petits enfants de France et d'Alsace par l'Oncle Hansi*, Paris, H. Floury éditeur, 1916.

LACROIX (Désiré), *Histoire de Napoléon*, Paris, Librairie Garnier frères, 1928.

LEFÈVRE (André), *Petite histoire de Napoléon I^{er}*, Paris, Librairie du suffrage universel, 1875.

LEFRANÇAIS (J.-D.), *Lectures patriotiques. À l'usage de l'enseignement primaire*, Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1882.

MAINARD (Louis), *Le livre d'or de la patrie*, Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1885.

MARTHOLD (J. de) et JOB, *Le grand Napoléon des petits enfants*, Paris, Librairie Plon, 1893.

MONTORGUEIL (Georges) et JOB, *Bonaparte*, Paris, Boivin et C^{ie} éditeurs, 1910.

— et —, *Napoléon*, Paris, Boivin et C^{ie} éditeurs, 1921.

SALOMON (Henry), *Lectures historiques. Pour les classes de première A, B, C, D et les écoles normales. Histoire moderne (1715-1815)*, Paris, Félix Alcan éditeur, 1906.

SEIGNOBOS (Charles), *Extraits de J. Michelet*, Paris, Armand Colin, 1887.

VAN DEN BERG, *Napoléon*, Paris, Hachette, 1885.

VINCENT (Pierre), *Histoire de la France et du peuple français. Livre de lecture courante*, Paris, Gedalge Jeune, 1880.

ZEVORT (Edgar), *L'Histoire nationale racontée aux adolescents*, Paris, Alcide Picard et Kaan éditeurs, 1898.

Livres de lecture courante et de prix de l'école libre

BAINVILLE (Jacques) et JOB, *Petite histoire de France*, Tours, Maison Alfred Mame et fils, 1930.

CROZE (Firmin de), *Le Petit Caporal*, Limoges, Marc Barbou éditeur, 1898.

—, *Napoléon : l'épopée militaire*, Limoges, Marc Barbou éditeur, 1898.

MAZÉ (Jules), *La jeunesse de Bonaparte*, Tours, Maison Alfred Mame et fils, 1913.

—, *L'épopée impériale*, Tours, Alfred Mame et fils, 1910.

PONSONAILHE (Charles), *L'année française : un héros par jour*, Tours, Maison Alfred Mame et fils, 1903.

Ouvrages historiques de la III^e République sur le Premier Empire

AULARD (Alphonse), *Histoire politique de la Révolution française : origines et développement de la Démocratie et de la République (1789-1804)*, Paris, Armand Colin, 1901.

BAINVILLE (Jacques), *Le dix-huit brumaire*, Paris, Bernard Giovanangeli éditeur, 1998 [Paris, Hachette, 1925].

—, *Les dictateurs*, Paris, Les éditions Denoël et Steele, 1935.

- , *Napoléon*, Paris, Tallandier, coll. « Texto », 2012 [Paris, Fayard, 1931].
- BROUSSE (Paul) et TUROT (Henri), *Histoire socialiste (1789-1900)*, t. 6, *Consulat et Empire*, Paris, Jules Rouff et C^{ie} éditeurs, 1901.
- DRIAULT (Édouard), *Napoléon et l'Europe : Austerlitz, la fin du Saint-Empire (1804-1806)*, Paris, F. Alcan, 1912.
- , *Napoléon et l'Europe : la chute de l'Empire (1812-1815)*, Paris, F. Alcan, 1927.
- , *Napoléon et l'Europe : la politique extérieure du Premier Consul (1800-1803)*, Paris, F. Alcan, 1910.
- FAURE (Élie), *Napoléon*, Paris, Les Éditions G. Crès et C^{ie}, 1921.
- HOUSSAYE (Henry), *1814*, Paris, Perrin et C^{ie}, 1888.
- , *1815*, Paris, Perrin et C^{ie}, 1899.
- MADÉLIN (Louis), *Le Consulat et l'Empire (1799-1809)*, Paris, Hachette, 1932.
- , *Le Consulat et l'Empire (1809-1815)*, Paris, Hachette, 1933.
- , *Histoire du Consulat et de l'Empire*, 6 volumes, Paris, Hachette, 1937-1940.
- SOREL (Albert), *L'Europe et la Révolution française : le blocus continental, le Grand Empire (1806-1812)*, Paris, Plon, 1904.
- , *L'Europe et la Révolution française : les traités de 1815 (1812-1815)*, Paris, Plon, 1904.
- VANDAL (Albert), *L'avènement de Bonaparte : la genèse du Consulat, brumaire, la constitution de l'an VIII*, Paris, Plon, 1902.
- , *L'avènement de Bonaparte : la République consulaire*, Paris, Plon, 1902.
- VIVIANI (René), *Histoire socialiste (1789-1900)*, t. 7, *La Restauration*, Paris, Jules Rouff et C^{ie} éditeurs, 1901.

Bibliographie

Dictionnaires

AMALVI (Christian) (sous la direction de), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones : de Grégoire de Tours à Georges Duby*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 2004.

—, *Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de la langue française : de 1660 à 1960*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 2001.

HAVELANGE (Isabelle), HUGUET (Françoise) et LEBEDEFF (Bernadette), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique : 1802-1914*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1986.

TULARD (Jean) (sous la direction de), *Dictionnaire Napoléon*, Paris, Fayard, 1987.

Ouvrages généraux

Historiographie

APRILE (Sylvie), BEAUPRÉ (Nicolas), DELACROIX (Christian), DUCLERT (Vincent) et ZANCARINI-FOURNEL (Michelle) (sous la direction de), *L'époque contemporaine (1815-2005)*, Paris, Belin, 2012.

BOURDÉ (Guy) et MARTIN (Hervé), *Les écoles historiques*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 1983.

DELACROIX (Christian), DOSSE (François), GARCIA (Patrick) et OFFENSTADT (Nicolas) (sous la direction de), *Historiographies : concepts et débats*, 2 volumes, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2010.

—, — et —, *Les courants historiques en France : XIX^e-XX^e*, Paris, Armand Colin, 2005.

Histoire politique, économique et sociale

AZÉMA (Jean-Pierre) et WINOCK (Michel), *La III^e République (1870-1940)*, Paris, Calmann-Lévy, 1970.

BERGERON (Louis), *L'épisode napoléonien. Aspects intérieurs (1799-1815)*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 1972.

BERSTEIN (Serge) et MILZA (Pierre), *Histoire de l'Europe : du XIX^e siècle au début du XXI^e siècle*, Paris, Hatier, 2006.

- BERTAUD (Jean-Paul), *Histoire du Consulat et de l'Empire : chronologie commentée*, Paris, Perrin, coll. « Tempus », 2014.
- BILLARD (Yves), « L'action politique de Paul Brousse, homme de sciences, au service de la médecine psychiatrique », dans *Bulletin de la Société des Amis de la Bibliothèque de l'École Polytechnique*, n°58, 2016, pp. 75-79.
- BLED (Jean-Paul), *Histoire de la Prusse*, Paris, Fayard, 2007.
- BOGDAN (Henry), *Histoire de l'Allemagne : de la Germanie à nos jours*, Paris, Perrin, 1999.
- BRANDA (Pierre), *Le prix de la gloire : Napoléon et l'argent*, Paris, Fayard, 2007.
- DUFRAISSE (Roger) et KERAUTRET (Michel), *La France napoléonienne. Aspects extérieurs (1799-1815)*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 1999.
- EL GAMMAL (Jean), *Politique et poids du passé dans la France « fin de siècle »*, Limoges, Pulim, 1999.
- GEORGE (Jocelyne) et MOLLIER (Jean-Yves), *La plus longue des républiques (1870-1940)*, Paris, Fayard, 1994.
- GILDEA (Robert), *The past in French history*, New Haven, Yale University Press, 1994.
- GIRARDET (Raoul), *Mythes et mythologies politiques*, Paris, Seuil, 1986.
- GLIKMAN (Juliette), *La monarchie impériale : l'imaginaire politique sous Napoléon III*, Paris, Nouveau monde édition, 2013.
- GRÉVY (Jérôme), *La République des opportunistes (1870-1885)*, Paris, Perrin, 1998.
- LENTZ (Thierry), *Le grand Consulat (1799-1804)*, Paris, Fayard, 1999.
- , *Nouvelle histoire du Premier Empire*, 4 volumes, Paris, Fayard, 2002-2010.
- LOVIE (Jacques) et PALLUEL-GUILLARD (André), *L'épisode napoléonien. Aspects extérieurs (1799-1815)*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 1972.
- MARX (Roland), *Histoire de l'Angleterre*, Paris, Fayard, 1993.
- MAYEUR (Jean-Marie), *La vie politique sous la Troisième République (1870-1940)*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire », 1984.
- MILZA (Pierre), *Les relations internationales de 1871 à 1914*, Paris, Armand Colin, 2014.
- , *Les relations internationales de 1918 à 1939*, Paris, Armand Colin, 2002.
- MIQUEL (Pierre), *La Troisième République*, Paris, Fayard, 1989.
- NÉANT (Hubert), *La politique en France (1815-2015)*, Paris, Hachette supérieur, 2016.
- RICHARD (Gilles), *Histoire des droites en France : de 1815 à nos jours*, Paris, Perrin, 2017.
- TUDESQ (André-Jean), *L'élection présidentielle de Louis-Napoléon Bonaparte : 10 décembre 1848*, Paris, Armand Colin, 1965.
- TULARD (Jean), *La vie quotidienne des Français sous Napoléon*, Paris, Hachette, 1978.

—, *Le Grand Empire (1804-1815)*, Paris, Albin Michel, 1982.

WARESQUIEL (Emmanuel de) et YVERT (Benoît), *Histoire de la Restauration (1814-1830) : naissance de la France moderne*, Paris, Perrin, coll. « Tempus », 2002.

WESSELING (Henri), *Les empires coloniaux européens (1815-1919)*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2009.

Ouvrages spécialisés

Histoire de l'éducation

Les héros de l'histoire de France :

AMALVI (Christian), *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France : essais de mythologie nationale*, Paris, Albin Michel, 1988.

—, *La galerie des hommes illustres de l'histoire de France dans l'enseignement primaire (1833-1914)*, Thèse de 3^{ème} cycle, Paris, École des Chartes, 1977.

—, *Les héros de l'histoire de France*, Toulouse, Privat, 2001.

—, *Les héros des Français : controverses autour de la mémoire nationale*, Paris, Larousse, 2011.

—, « L'exemple des grands hommes de l'histoire de France à l'école et au foyer (1814-1914) », dans *Romantisme*, n°100, « Le Grand Homme », 1998, pp. 91-103.

FALIU (Odile) et TOURRET (Marc) (sous la direction de), *Héros, d'Achille à Zidane*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2007.

Figures du héros national : actes du colloque franco-polonais, organisé par l'Institut de philologie romane de l'Université de Varsovie en coopération avec l'Université Paul Valéry Montpellier III du 8 au 10 mai 1995, Varsovie, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 1996.

Manuels scolaires et livres à vocation éducative :

AMALVI (Christian), « L'évolution des biographies scolaires (livres de prix de lecture) dans l'enseignement de l'histoire (1879-1914) », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, hors-série, 1984, colloque cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981), pp. 63-72.

—, *L'histoire pour tous : la vulgarisation historique en France d'Augustin Thierry à Ernest Lavis (1814-1914)*, Thèse pour le doctorat d'État ès lettres et sciences humaines spécialité : histoire, Université Paul Valéry Montpellier III, 1994.

- CABANEL (Patrick), « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX^e et première moitié du XX^e siècles) », dans *Histoire de l'éducation*, n°126, « École, histoire et nation », 2010, pp. 33-54.
- COUDERC (Anne), « Des études napoléoniennes au soutien de la Grande Idée grecque : Édouard Driault (1864-1947) et le rêve d'une Méditerranée impériale », dans *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, vol. 99, n°3, 2010, pp. 36-44.
- EMBS (Jean-Marie) et MELLOTT (Philippe), *Le siècle d'or du livre d'enfants et de jeunesse (1840-1940)*, Paris, Éditions de l'Amateur, 2000.
- FREYSSINET-DOMINJON (Jacqueline), *Les manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959)*, Paris, Armand Colin, 1969.
- GOURÉVITCH (Jean-Paul), *Images d'enfance : quatre siècles d'illustration du livre pour enfants*, Paris, Éditions Alternatives, 1994.
- ICARD (Bernard), *Albert Malet et ses manuels*, Thèse de Doctorat de 3^{ème} Cycle, sous la direction de M. le Professeur Raoul GIRARDET, Institut d'études politiques, Paris, 1979.
- LEDUC (Jean), *Ernest Lavissee : l'histoire au cœur*, Paris, Armand Colin, 2016.
- LE MEN (Ségolène) et GLÉNISSON (Jean) (sous la direction de), *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*, Bordeaux, Société des bibliophiles de Guyenne, 1994.
- LOUBES (Olivier), « Ernest Lavissee : idées reçues sur un "instituteur national" », dans *L'Histoire*, hors-série, mars 2017, pp. 34-47.
- MAINGUENEAU (Dominique), *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*, Paris, Le Sycomore, 1979.
- MONIOT (Henri) (éd.), *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984.
- NOESSER (Laura), « Il y a quatre-vingt-dix ans : les albums historiques », dans *La Revue des livres pour enfants*, n°105-106, 1985, pp. 60-75.
- NORA (Pierre) (sous la direction de), *Les lieux de mémoire*, t. 1, « La République », Paris, Gallimard, 1984.
- PERETZ (Henri), « FAURE ÉLIE - (1873-1937) », dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 16 mars 2019. [URL : <http://www.universalis-edu.com/acces-distant.bnu.fr/encyclopedie/elie-faure/>].
- ROBICHON (François) et FOUCART (Bruno), *Job : Napoléon mis en images*, Boulogne-Billancourt, Bibliothèque Marmottan, 1980.
- , *Job ou L'histoire illustrée*, Paris, Herscher, 1984.
- Jules Isaac, actes du colloque de Rennes 1977*, Paris, Hachette, 1979.

Éducation et politique :

AMALVI (Christian), « La censure des manuels d'histoire en usage à l'école primaire. De l'empire "autoritaire" à la République "radicale" (1852-1914) », dans *Revue d'histoire de l'Église de France*, t. 81, n°206, 1995, pp. 63-71.

BERNARD (Claude), *Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'Instruction publique et ses procédés de persuasion*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990.

—, *L'enseignement de l'histoire en France, au XIX^e siècle : selon les ministres de l'instruction publique*, Paris, Champion, 1978.

BRIAND (Jean-Pierre), CHAPOULIE (Jean-Michel), HUGUET (Françoise), LUC (Jean-Noël) et PROST (Alain), *L'enseignement primaire et ses extensions. Annuaire statistique (XIX^e-XX^e siècles) : écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles*, Paris, INRP, Economica, 1987.

CHOPPIN (Alain), *Le pouvoir et les livres scolaires au XIX^e siècle. Les commissions d'examen des livres élémentaires et classiques (1802-1875)*, Thèse de 3^{ème} cycle, sous la direction de M. PROST Antoine, Université Paris I, 1989.

CITRON (Suzanne), *Le mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Les Éditions Ouvrières, Etudes et documentations internationales, 1987.

—, *Le mythe national : l'histoire de France revisitée*, Ivry-sur-Seine, Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières, 2017.

Colloque national sur l'histoire et son enseignement : 19-20-21 janvier 1984, Montpellier, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1984.

COMBES (Jean), *L'école primaire sous la III^e République*, Bordeaux, Éditions du Sud-Ouest, 2002.

DANCEL (Brigitte), *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

DE COCK (Laurence) et PICARD (Emmanuelle) (sous la direction de), *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone, 2009.

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

GERBOD (Paul), *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968.

LÉON (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2008.

LOUBES (Olivier), *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement (1914-1940)*, Paris, Belin, 2001.

OZOUF (Mona), *L'école de la France : essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984.

PROST (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968.

Napoléon, sa vie et sa légende

Sur la vie de Napoléon :

ENGLUND (Steven), *Napoléon*, Paris, Éditions de Fallois, 2004.

GUENIFFEY (Patrice), *Bonaparte : 1769-1802*, Paris, Gallimard, 2013.

—, *Le dix-huit brumaire : l'épilogue de la Révolution française, 9-10 novembre 1799*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2018.

LENTZ (Thierry), *Le 18 brumaire*, Paris, Perrin, coll. « Tempus », 2010.

—, *Napoléon diplomate*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Biblis », 2015.

MARZAGALLI (Silvia), *De Bonaparte à Napoléon*, Paris, Belin, 2014.

MASCILLI MIGLIORINI (Luigi), *Napoléon*, Paris, Perrin, 2004.

TULARD (Jean), *Le 18 brumaire : comment terminer une révolution*, Paris, Perrin, 1999.

—, *Napoléon ou le mythe du sauveur*, Paris, Fayard, coll. « Pluriel », 2016.

Sur la légende de Napoléon :

BOUDON (Jacques-Olivier), « Grand homme ou demi-dieu ? La mise en place d'une religion napoléonienne », dans *Romantisme*, n°100, « Le Grand Homme », 1998, pp. 131-141.

CASIN (Renée), *Napoléon et les manuels d'histoire*, Paris, Economica, 2008.

DESCOTES (Maurice), *La légende de Napoléon et les écrivains français du XIX^e siècle*, Paris, Minard, 1967.

HAZAREESINGH (Sudhir), *La légende de Napoléon*, Paris, Tallandier, 2005.

—, « La légende napoléonienne sous le Second Empire : les médaillés de Sainte-Hélène et la fête du 15 août », dans *Revue historique*, n°627, 2003, pp. 543-566.

—, *La Saint-Napoléon : quand le 14 juillet se fêtait le 15 août*, Paris, Tallandier, 2007.

MÉNAGER (Bernard), *Les Napoléon du peuple*, Paris, Aubier, 1988.

JOURDAN (Annie), *Mythes et légendes de Napoléon : un destin d'exception, entre rêve et réalité*, Toulouse, Privat, 2004.

KERN (Émile), *Napoléon : deux cents ans de légende*, Saint-Cloud, Éditions SOTECA, 2016.

PAGÉ (Sylvain), *Le mythe napoléonien : de Las Cases à Victor Hugo*, Paris, CNRS Éditions, 2013.

PETITEAU (Natalie), *Napoléon, de la mythologie à l'histoire*, Paris, Seuil, 1999.

TABEUR (Jean), *Les historiens de Napoléon (1821-1969) vus par Jean Tulard*, Paris, SPM, 2016.

TULARD (Jean), *L'anti-Napoléon : la légende noire de l'Empereur*, Paris, R. Julliard, 1965.

—, *Le mythe de Napoléon*, Paris, Armand Colin, 1971.

—, « Napoléon dans la littérature populaire (1870-1914) », dans *L'Histoire*, n°6, novembre 1978, pp. 4-12.

—, *Napoléon : le pouvoir, la nation, la légende*, Paris, Librairie générale française, coll. « Livre de poche », 1997.

ZIESENISS (Charles-Otto), « Napoléon, les écrivains, les livres », dans *Revue du souvenir napoléonien*, n°388, avril-mai 1993, pp. 7-13.

Sur les campagnes napoléoniennes :

BOUDON (Jacques-Olivier), *Napoléon et la campagne de Russie : 1812*, Paris, Armand Colin, 2012.

—, *Napoléon et la campagne de France : 1814*, Paris, Armand Colin, 2014.

—, *Napoléon et la dernière campagne : les Cent-Jours, 1815*, Paris, Armand Colin, 2015.

GATES (David), *The Napoleonic Wars (1803-1815)*, Londres, Pimlico, 2003.

Remerciements

J'ai découvert au cours de ces deux années que la recherche en histoire est davantage le résultat d'un travail d'équipe que d'une activité individuelle. Je quitte donc un instant le style impersonnel afin de remercier l'ensemble des personnes qui m'ont aidé et sans qui ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Mes premiers remerciements sont à l'attention de Monsieur Nicolas Bourguinat qui a accepté de diriger mon travail. Il a toujours su répondre à mes questions et m'orienter vers des références ou bien des idées auxquelles je n'avais pas pensé. Pour cela et pour le temps qu'il a toujours bien voulu m'accorder, je voudrais lui dire un grand merci.

Je tiens également à remercier le personnel de la Bibliothèque nationale de France à Paris, ainsi que leurs homologues de la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg. Ils ont toujours pris le temps de répondre à mes demandes et, le cas échéant, essayé de résoudre les problèmes auxquels je devais faire face.

J'intègre ici mes « frères d'armes », avec lesquels j'ai partagé ces deux années. Les discussions et les échanges que nous avons eus ensemble nous ont permis à chacun de trouver des solutions à nos problèmes et d'avancer dans nos sujets respectifs. Je pense tout particulièrement à Reynald, Julien et Thomas.

J'ai une pensée pour Monsieur Jean-François Hazoumé, professeur d'histoire-géographie au lycée Camille Sée de Colmar, que j'ai eu la chance de rencontrer au cours de mes années lycéennes, au lycée Bartholdi de Colmar. Je ne serais sans doute pas arrivé où je suis aujourd'hui sans nos discussions et s'il ne m'avait pas orienté vers les couloirs du Palais Universitaire. Je suis heureux de pouvoir encore échanger avec un homme qui, par sa façon d'enseigner l'histoire, m'a conforté dans ma volonté de poursuivre ma passion.

Je voudrais également laisser quelques mots sur la personne qui me supporte au quotidien : Mademoiselle Solène Bricola. Son aide en informatique m'a été primordiale pour réussir à rendre un travail soigné. En dehors de cet aspect technique, sa lecture de mes écrits et l'attention qu'elle m'a accordée pendant deux ans ont été très précieux pour moi. Je lui en suis infiniment reconnaissant.

Enfin, je voudrais terminer ces remerciements par le premier lecteur de mes travaux : mon père. Il a pris beaucoup de son temps pour relire mon travail. Ses conseils, ses jugements et son soutien m'ont été très précieux.

À tous, j'adresse encore une fois un grand merci.

Table des matières

Introduction.....	1
La politique éducative de la III ^e République	2
Les manuels d'histoire de la III ^e République.....	4
Les livres de prix et de lecture	6
Les deux écoles.....	7
L'intérêt du personnage de Napoléon.....	8
Historiographie	11
Les sources	13

PREMIÈRE PARTIE

Chapitre premier : Raconter le chef de guerre	17
I. L'exemple de Napoléon pour servir à la formation du futur citoyen-soldat	17
1. Pourquoi s'intéresser à l'histoire militaire ?.....	17
2. Le Premier Empire : dernière grande période guerrière française.....	18
II. Deux écoles, deux visions	19
1. Le récit de l'épopée napoléonienne	19
2. Napoléon Bonaparte, ou la fin des guerres de la Révolution	22
a) Un cas unique de critique excessive	22
b) Bonaparte-Napoléon : deux visages pour un même homme	24
c) Des auteurs moins critiques	26
3. Les campagnes napoléoniennes vues par l'école libre	28
III. Les pays ennemis de Napoléon, analysés par la III^e République.....	30
1. Le contexte géopolitique de la III ^e République	30
2. Les ennemis de Napoléon vus par le prisme de la III ^e République	32
a) L'Angleterre.....	32
b) L'Allemagne	34
c) L'Autriche.....	37
d) La Russie.....	38
3. Un ennemi particulier : le cas espagnol.....	38
Chapitre II : Raconter le chef d'État	42
I. La politique intérieure de l'Empire.....	42
1. Deux écoles pas si différentes.....	42
a) La prise de pouvoir : le coup d'État du 18 brumaire an VIII.....	42

b) Le Consulat : début de l'ère napoléonienne.....	45
c) L'époque impériale	49
2. La vision de Anquez	53
II. Napoléon et la religion catholique : deux partis, deux messages	56
1. Les ouvrages de l'école publique et la religion sous l'Empire	57
2. Le regard de l'école privée sur la politique religieuse de Napoléon	59
III. La politique extérieure.....	63
1. Une politique décriée.....	63
a) Derrière Bonaparte, l'ombre de Napoléon.....	63
b) Les erreurs géopolitiques de l'Empereur	65
2. ... possédant quelques aspects positifs.....	67
Chapitre III : Le bilan d'un règne.....	71
I. La culture et ses acteurs sous l'Empire.....	71
1. Pourquoi s'attarder sur la culture ?.....	71
2. La littérature sous l'Empire : Chateaubriand, Madame de Staël et les autres	73
a) Tableau de la situation littéraire sous Napoléon	73
b) Napoléon, un tyran pour les littéraires ?	74
c) Napoléon, un despote éclairé ?	76
3. Les artistes et les savants	78
II. L'Empire : de la prospérité à la chute.....	80
1. L'économie sous l'Empire.....	80
2. Les constructions monumentales	82
3. La France en 1815 : derniers instants de l'Empire et chute de l'Aigle.....	84
a) La chute de l'Empire et ses conséquences pour la France.....	84
b) L'exemple de Napoléon : une leçon de morale politique	86

DEUXIÈME PARTIE

Chapitre premier : Les conclusions des deux écoles	92
I. Bilan : les conclusions des deux écoles.....	92
1. Synthèse de la pensée des auteurs de l'école publique.....	92
a) La double personnalité de Napoléon Bonaparte	92
b) L'ambition de l'Empereur.....	93
c) Les enseignements de l'histoire impériale	94
2. Synthèse de la pensée des auteurs de l'école privée.....	95
a) Napoléon et le retour de l'ordre en France	95
b) Napoléon, sauveur de la foi catholique.....	96

II. Différents Napoléons en fonction de la nécessité politique ?	97
1. La III ^e République : les trois mouvements de la légende napoléonienne	97
2. Des données chiffrées	99
3. Les manuels Malet-Isaac : une exception.....	101
Chapitre II : Publications scolaires et ouvrages spécialisés	106
I. Les historiens de la III^e République face à Napoléon	106
1. En-dehors de l'école : les historiens de la III ^e République et leurs travaux sur le Premier Empire	106
2. L'Empereur et les historiens sous la III ^e République	107
a) Le Napoléon de l'Histoire socialiste de Jean Jaurès	107
b) La vision dominante.....	111
c) Des spécialistes de l'histoire napoléonienne : Édouard Driault et Louis Madelin	113
II. L'entre-deux guerres, les biographies de Napoléon : des ouvrages populaires devenus des références	120
1. Un Napoléon de gauche.....	120
2. Le royaliste et l'Empereur : Napoléon par Jacques Bainville	122
3. <i>Le Napoléon</i> de Faure.....	125
Chapitre III : Une autre façon d'apprendre Napoléon	130
I. Les illustrations dans les manuels scolaires	130
1. L'importance des images dans les manuels scolaires.....	130
2. L'évolution des images dans les manuels scolaires.....	131
II. Napoléon dessiné	139
1. Napoléon dans les livres de prix.....	139
2. Job, le Detaille des enfants	143
Conclusion	153
Annexes	159
Sources imprimées.....	180
Bibliographie.....	187