

Walter Badier, ESPE Centre-Val de Loire, Université d'Orléans

## Le lien de causalité dans les manuels scolaires : le cas des attentats anarchistes des années 1892-1894 en France

### Abstract

The research presented in this paper focuses on how to make a complex historical period echoing topical issues understandable. The events in question are the 1892-1894 anarchist attacks. Drawing on the analysis of secondary school textbooks, our study highlights the weakness of the proposed explanatory network with a predominance of the causal framework and the weight of scholastic vulgate in the presentation of the establishment of the Third Republic.

Une version longue de cet article est disponible sur :  
[www.alphil.com](http://www.alphil.com).

Bien que la « *complexité des enchevêtrements de causes* »<sup>1</sup> soit sans limites et la hiérarchisation des facteurs explicatifs difficilement objectivable, le recours à la relation causale demeure en histoire un outil indispensable, tant dans le champ scientifique que dans le champ scolaire. De nombreuses études sont disponibles sur les conditions, mais aussi les limites, de la mise en intelligibilité des événements dans le récit historique destiné aux élèves, qu'il soit produit par les enseignants dans leur classe ou par les auteurs de manuels scolaires<sup>2</sup>. La plupart soulignent l'importance accordée aux acteurs, la tendance en classe « à glisser d'une intelligibilité "historienne" au sens communs »<sup>3</sup>, mais aussi, plus globalement, « la prégnance du factuel et du notionnel » sur l'explicatif<sup>4</sup>.

Notre recherche a pour ambition d'interroger l'utilisation (ou non) de ce lien de causalité dans les manuels à propos d'un épisode historique précis : les attentats anarchistes survenus en France entre 1892 et 1894.

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Éditions du Seuil, 1996, p. 172.

<sup>2</sup> Voir notamment AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, 1998, 491 p.

<sup>3</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole et MOUSSEAU Marie-José, « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », in AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité...*, p. 66.

<sup>4</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole et MOUSSEAU Marie-José, « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », in AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité...*, p. 42.

## I. Le cadre de la recherche

Bien que marginal dans les programmes officiels de l'enseignement secondaire, ce sujet présente selon nous un double intérêt. D'une part, sur le plan scientifique, son interprétation se révèle particulièrement complexe, au point de susciter des controverses entre spécialistes. D'autre part, dans le contexte actuel de résurgence du phénomène terroriste en Occident, le traitement scolaire de cette série d'attentats prend naturellement une signification toute particulière.

C'est en 1881, lors d'un congrès tenu à Londres, que les anarchistes affirment « *la nécessité de joindre à la propagande verbale et écrite la propagande par le fait* »<sup>5</sup>. Leur objectif est clair : allumer l'étincelle révolutionnaire. C'est toutefois, comme le souligne l'historien du mouvement anarchiste Jean Maitron, « *avec un retard d'une décennie sur la théorie* » que les anarchistes frappent violemment une société française alors en pleine mutation<sup>6</sup>. En effet, la France est travaillée depuis plusieurs décennies par les conséquences de son industrialisation, de la démocratisation de sa vie politique et, à partir de 1870, par l'installation progressive de la République. De manière plus conjoncturelle, elle subit depuis les années 1880 une profonde crise économique. En plus de laisser sans réponse la « question sociale », les gouvernements de la Troisième République sont éclaboussés par plusieurs scandales politico-financiers. Ce contexte profite aux socialistes, qui obtiennent lors des élections législatives de 1893 une cinquantaine de sièges au Palais-Bourbon. À l'écart de leurs anciens camarades de lutte, les anarchistes demeurent quant à eux très isolés et s'estiment victimes d'une répression étatique croissante. Pour venger trois de ses compagnons lourdement condamnés par la justice, Ravachol inaugure en mars 1892 un cycle de violence terroriste en s'attaquant à deux magistrats. S'enclenche alors le processus répression-vengeance-répression... qui, débuté avec les bombes de Ravachol, ne s'achève qu'avec le meurtre du président de la République

Sadi Carnot par Caserio en juin 1894. Pour appréhender la dynamique de cette séquence, il convient de prendre en considération les réactions de l'opinion publique et du pouvoir politique, les tensions au sein des libertaires sur la question de la poursuite de la propagande par le fait, mais aussi, naturellement, les motivations propres à chaque terroriste. Prenons le cas d'Émile Henry (1872-1894), le « *Saint-Just de l'Anarchie* » comme le surnomme Clemenceau. Ancien admissible à Polytechnique, et dans un premier temps hostile au « terrorisme aveugle », il dépose en novembre 1892 une bombe au siège parisien de la Société des mines de Carmaux qui, par un concours de circonstances, explose au commissariat de la rue des Bons-Enfants et entraîne la mort de cinq hommes. En rupture avec les leaders du mouvement libertaire, de plus en plus désireux de refermer la parenthèse du terrorisme, il frappe une seconde fois en février 1894, en prenant cette fois-ci pour cible non plus les détenteurs du pouvoir mais les clients du café *Terminus*.



Photographie d'Émile Henry en 1894, Archives de la préfecture de police (BA 1115)

<sup>5</sup> Cité dans *Le Révolté*, n° 11, 23 juillet 1881.

<sup>6</sup> MAITRON Jean, *Le Mouvement anarchiste en France*, Tome I *Des origines à 1914*, Paris : Gallimard, 1992, p. 269.

Ces quelques éléments biographiques traduisent toute la complexité de la propagande par le fait et la difficulté pour l'historien sur ce sujet, mais en réalité sur beaucoup d'autres, de remonter de l'effet à la cause.

Qu'en est-il dans le champ scolaire? Quels réseaux explicatifs sont fournis aux élèves, au fil de leur scolarité, pour appréhender ce terrorisme d'extrême gauche et plus généralement le recours à ce mode d'action? Quels schèmes explicatifs, pour reprendre la terminologie de Jean-Michel Berthelot, sont privilégiés?<sup>7</sup> Observe-t-on une complexification des «*figures explicatives*»<sup>8</sup> proposées au fil de la scolarité des élèves?

Cette démarche de «*rétro-diction*»<sup>9</sup> appliquée à la propagande par le fait présente la particularité d'être en concordance avec le débat politique actuel. À l'heure où le terrorisme islamiste se répand en Occident, la société française, comme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, s'examine et finit par se déchirer tant sur le diagnostic que sur les remèdes à adopter. Dans l'enseignement secondaire, où la finalité civique de l'histoire est sans cesse rappelée dans les instructions officielles, le traitement de la propagande par le fait est-il influencé par le contexte de l'après 11-Septembre marqué par les inquiétudes des sociétés occidentales face à la menace terroriste?

Nous émettons plusieurs hypothèses. La première porte sur la complexification des configurations explicatives entre le collège et le lycée. La deuxième s'intéresse à la nature des schèmes explicatifs utilisés. Nous estimons *a priori* que les schèmes causal et actantiel sont privilégiés. Enfin, la concordance que l'on peut aisément établir entre le terrorisme de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et celui du début du XXI<sup>e</sup> siècle nous incite à penser que le traitement scolaire de la

propagande par le fait porte l'empreinte du présent et que des rapprochements, plus ou moins directs, sont tissés entre les deux périodes.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, il nous a semblé pertinent de conduire notre recherche à partir de l'observation et de l'analyse de manuels destinés aux élèves de l'enseignement secondaire. Pour cette recherche, nous avons procédé à l'analyse lexicale du texte-auteur ainsi que de l'appareil documentaire et didactique de six manuels de 4<sup>e</sup><sup>10</sup> et de quatre manuels de 1<sup>re</sup><sup>11</sup> respectant les programmes actuellement en vigueur<sup>12</sup>.

## II. Les résultats de la recherche

L'observation de notre corpus révèle un certain nombre de données que nous allons tout d'abord présenter puis interpréter.

Constatons tout d'abord que sur les dix manuels retenus, trois n'évoquent absolument pas les attentats anarchistes<sup>13</sup>. Dans les sept autres, ils sont abordés dans le cadre de l'installation de la Troisième République ou de l'enracinement de la culture républicaine. La propagande par le fait y est présentée, à l'instar de l'affaire Dreyfus et du boulangisme, comme une crise que «*surmonte*» la République (lelivrescolaire.fr 4<sup>e</sup>). L'espace dans un manuel étant très réduit, ces trois moments de tension sont en quelque sorte

<sup>7</sup> Jean-Michel Berthelot distingue six schèmes d'intelligibilité de la réalité sociale: causal, fonctionnel, structural, herméneutique, actanciel et dialectique (BERTHELOT Jean-Michel, *L'intelligence du social*, Paris: Presses universitaires de France, 1990, 249 p.).

<sup>8</sup> Pour Nicole Tutiaux-Guillon et Thierry Fourmond, les figures explicatives caractérisent les «*schématisations possibles de configurations explicatives*». Celles-ci peuvent être «*très simples (linéaires, reliant deux informations) ou au contraire relier plusieurs informations dans une structure de faisceau ou de réseau*» (TUTIAUX-GUILLON Nicole et FOURMOND Thierry, «*Du côté des élèves: apprendre, expliciter, rédiger...*» in AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude...*, p. 74).

<sup>9</sup> VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris: Éditions du Seuil, 2015 (1<sup>re</sup> éd. 1971), p. 194-235.

<sup>10</sup> CHAUDRON Éric *et al.* (dir.), Paris: Belin, 2016, 367 p.; COTE Sébastien et HAZARD-TOURILLON Anne-Marie (dir.), Paris: Nathan, 2016, 402 p.; IVERNEL Martin et VILLEMAGNE Benjamin (dir.), Paris: Hatier, 2016, 415 p.; LÉCUREUX Christine et PROST Alain (dir.), Paris: Hachette, 2016, 288 p.; PLOYÉ Alexandre (dir.), Paris: Hatier, 2016, 351 p.; Paris: lelivrescolaire.fr, 2016, 351 p.

<sup>11</sup> BILLARD Hugo (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> ES, L, S*, Paris: Magnard, 2011, 367 p.; CHEVALLIER Marielle et LAPRAY Xavier (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> L, ES, S*, Paris: Hatier, 2015, 360 p.; COLON David (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> L, ES, S*, Paris: Belin, 383 p.; ZACHARY Pascal (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> L, ES, S*, Paris: Hachette, 2011, 384 p.

<sup>12</sup> Au collège, l'étude de la Troisième République figure au programme de 4<sup>e</sup> (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015): «*Après les événements de 1870 et 1871, l'enjeu est de réaliser l'unité nationale autour de la République [...]. Mais de son installation à la loi de Séparation des Églises et de l'État, la République est encore discutée et contestée.*»

Au lycée, l'étude de la Troisième République figure au programme de 1<sup>re</sup> (Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010): «*L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890)*».

<sup>13</sup> Il s'agit des manuels de 4<sup>e</sup> Nathan et Belin et du manuel de 1<sup>re</sup> Hachette.

## 2 La République résiste aux crises

► Comment la République surmonte-t-elle les crises politiques de 1887 à 1905 ?

### A Les premières crises (1886-1894)

1. En 1886, le **général Boulanger**, ministre de la Guerre, devient très populaire, mais son discours de revanche contre l'Allemagne inquiète les républicains. Renvoyé du gouvernement, il rallie tous les mécontents et les opposants à la République (monarchistes, bonapartistes...) et il est triomphalement élu député (DOC. 3 ET 4). En 1889, craignant qu'il s'empare du pouvoir, le gouvernement menace alors de l'arrêter et il s'enfuit en Belgique où il se suicide en 1891.
2. De 1892 à 1894, des **anarchistes** commettent des attentats parfois dirigés contre le personnel politique (assassinat du Président Sadi Carnot en 1894, attentat à la Chambre des députés) (DOC. 5). Pour défendre la République, **les républicains votent des lois qui limitent les libertés** en interdisant la propagande et la presse anarchistes (DOC. 6).

### B L'affaire Dreyfus (1898-1906)

1. En 1894, le capitaine alsacien et juif Alfred Dreyfus est condamné au bagne pour espionnage au profit de l'Allemagne par un tribunal militaire. En 1898, l'armée découvre le vrai coupable (Esterhazy) mais l'acquitte et laisse Dreyfus au bagne. C'est le début de « **l'affaire Dreyfus** » (DOSSIER P. 162-163).
2. De 1898 à 1906, les Français se divisent en deux camps : **les dreyfusards** qui veulent la révision du procès au nom des principes de la République (droits de l'homme, justice...); les **antidreyfusards** qui s'y opposent par **antisémitisme** et parce qu'ils ne veulent pas affaiblir l'armée. Finalement Dreyfus est gracié par le président de la République en 1899 puis il est réhabilité en 1906.

### C La séparation des Églises et de l'État

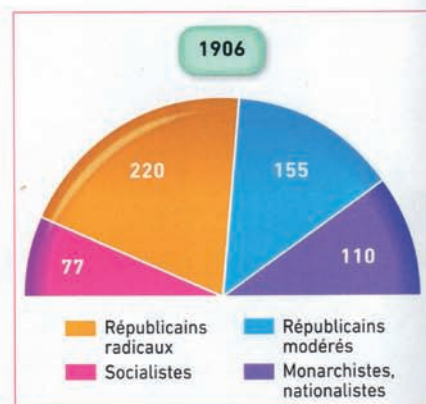
1. Les **républicains radicaux** – qui ont été les plus grands partisans de Dreyfus – remportent les élections de 1902 puis de 1906 (DOC. 1 ET 2). Anticléricaux, ils accusent l'Église catholique d'avoir été contre Dreyfus et de s'opposer à la République. En 1905, ils votent avec les socialistes **la loi de séparation des Églises et de l'État** : l'État ne versera plus de salaires aux membres du clergé et il ne s'occupera plus de religion ; mais la loi garantit en même temps le libre exercice du culte.
2. En 1906, l'État fait les **inventaires des biens de l'Église, ce qui entraîne des affrontements violents avec les catholiques** dans de nombreuses régions (DOSSIER P. 164-165). Mais l'ordre revient l'année suivante.

### 1 BIOGRAPHIE

Georges Clemenceau  
(1841-1929)



Médecin de formation, Georges Clemenceau est élu député à partir de 1871. C'est un républicain résolu qui siège à l'extrême gauche comme député radical. Anticlérical, il prône la séparation des Églises et de l'État et s'oppose à la colonisation défendue par Jules Ferry. Il s'engage parmi les premiers pour Dreyfus dans les colonnes du journal *L'Aurore*. De 1906 à 1909, il est ministre de l'Intérieur et président du Conseil. Il mène à son terme la politique de séparation des Églises et de l'État et réprime les grèves qui se multiplient à cette époque. Patriote intransigeant durant la guerre, il redevient président du Conseil de 1917 à 1920.



### 2 La Chambre des députés en 1906

#### Vocabulaire

**L'anarchisme** : le courant révolutionnaire selon lequel la liberté passe par le rejet de toute forme d'autorité (celle de l'État, de l'Église ou du patron).

**L'antisémitisme** : l'hostilité envers les juifs.

en concurrence pour illustrer les oppositions à la République. Dans le texte-auteur, les développements sur le terrorisme anarchiste sont extrêmement modestes, oscillant entre une et cinq lignes selon les éditeurs.

Les sept manuels proposent tous par ailleurs le même document : la spectaculaire Une du *Petit Journal* représentant l'attentat d'Auguste Vaillant à la Chambre des députés (9 décembre 1893).



*Histoire-Géographie-EMC 4<sup>e</sup>*, Paris : [lelivrescolaire.fr](http://lelivrescolaire.fr), 2016, p. 166

Le manuel Hatier de 4<sup>e</sup> contient en plus un article de Léon Blum, paru en 1898 dans *La Revue Blanche*, dans lequel il dénonce les « lois scélérates ». Le plus souvent, ces documents sont accompagnés d'un commentaire, plus développé dans les manuels de lycée. Ces derniers se distinguent aussi des manuels de collège en proposant

plus fréquemment, dans la rubrique « lexique », une définition de l'anarchisme.

Le texte rédigé par les auteurs, dans la partie cours ou en accompagnement des documents, se caractérise par une approche très factuelle fournissant très peu d'éléments explicatifs. La relation de causalité est rarement exprimée de manière directe. En choisissant d'évoquer les attentats anarchistes dans la présentation des crises surmontées par la République, un lien peut toutefois être établi par l'élève (et l'enseignant) entre l'installation de ce régime et le déclenchement de la propagande par le fait en France. Plusieurs éléments suggèrent d'ailleurs cette association. Les anarchistes appartiennent à la catégorie des « *antirépublicains* » (Magnard 1<sup>re</sup>), au même titre que les monarchistes et les bonapartistes, et constituent « *une opposition [...] violente à la République* » (Magnard 4<sup>e</sup>). De plus, les seuls attentats cités sont ceux qui frappent le pouvoir politique : la bombe lancée au Palais-Bourbon et l'assassinat du président de la République. Un seul ouvrage du corpus signale que c'est « *la République libérale et bourgeoise* » qui est contestée par les anarchistes et certains socialistes et qu'« *une partie du mouvement ouvrier [...] réclame des lois sociales* » (manuel Hatier 1<sup>re</sup>). Cette connexion entre la violence anarchiste et le contexte social et économique est également établie par les auteurs de deux manuels qui reprennent les explications fournies par Vaillant lors de son procès : « [Vaillant] explique : *“J’ai porté cette bombe chez ceux qui sont les premiers responsables des souffrances sociales”* » (Hatier 1<sup>re</sup>) ; « *un attentat est perpétré par Auguste Vaillant au nom “de toute une classe [sociale] qui revendique ses droits”* » (Hachette 4<sup>e</sup>).

Hormis ces deux courtes citations, aucune information précise n'est fournie sur les auteurs des attentats. Seuls deux d'entre eux sont nommés : Vaillant et Caserio. Le plus souvent, il est indiqué que « *des anarchistes commettent des attentats* » (Hatier 4<sup>e</sup>) ou, de manière plus globalisante, que « *les anarchistes agissent par la violence* » ([lelivrescolaire.fr](http://lelivrescolaire.fr) 4<sup>e</sup>).

La décision de recourir au terrorisme comme mode d'action, quelquefois évoquée (« *certains militants se tournent vers l'action terroriste* » [Belin 1<sup>re</sup>]), n'est pas expliquée et la formule de propagande par le fait jamais employée.

Ces diverses observations nous permettent de tirer plusieurs enseignements. Tout d'abord, s'il y a bien une légère progression entre les manuels de collège et ceux de lycée, nous ne pouvons que constater, de manière globale, la faiblesse du réseau explicatif proposé. S'il est vrai que le peu d'espace accordé à ce sujet permet difficilement de l'appréhender dans sa complexité, les arbitrages rendus par les auteurs méritent d'être interrogés. Manifestement, la plupart d'entre eux privilégient le schème causal en laissant suggérer un lien entre l'installation de la République et le déclenchement de ce cycle de violence. Si les anarchistes constituent pour les républicains des adversaires, la réciproque est-elle si évidente? Nous pouvons sérieusement en douter, ne serait-ce qu'en raison du caractère international de ce mouvement, qui s'est déployé dans des pays aux régimes politiques différents<sup>14</sup>. En revanche, la relation établie, dans seulement deux manuels, entre la propagande par le fait et les difficultés sociales et économiques nous apparaît d'un point de vue scientifique plus convaincante. Il serait d'ailleurs envisageable d'aller au bout de ce raisonnement en présentant ce pic de violence non plus au sein de la séquence sur l'installation de la Troisième République mais dans celle sur les transformations économiques et sociales au XIX<sup>e</sup> siècle.

Force est également de reconnaître que les autres schèmes explicatifs sont largement sous-utilisés. Le schème actantiel, très classique en histoire, est peu mobilisé. Le parcours des terroristes, notamment les conditions de leur engagement et de leur radicalisation, mais aussi les raisons qu'ils invoquent pour expliquer le recours à la violence, permettrait pourtant d'appréhender les conditions du déploiement de la propagande par le fait et les débats suscités par cette stratégie révolutionnaire au sein des groupes anarchistes.

Le schème fonctionnel est également peu employé par les auteurs, certainement parce qu'il est incompatible avec le récit scolaire traditionnel

de cet épisode que l'on peut résumer ainsi : pour lutter contre les attentats anarchistes, les gouvernements républicains instaurent des lois d'exception, certes liberticides mais efficaces. Une autre lecture de ces événements est naturellement possible. Les attentats commis, tous différents, le sont par des individus qui, pour la plupart d'entre eux, entendent réagir à des injustices. Cette période constitue donc un cycle dans lequel la violence répond à la violence et l'entraîne à son tour.

Enfin, dans les manuels consultés, aucun signe ne traduit le poids de l'actualité dans le traitement de la propagande par le fait. La relation si souvent établie dans l'histoire enseignée entre le passé et le présent (ou inversement) ne l'est pas ici. Plus encore, à l'exception d'une certaine légitimation du recours à une législation d'exception, aucune des interrogations contemporaines sur le terrorisme n'est abordée : le choix de la violence, parfois aveugle, comme mode d'action, les processus de radicalisation ou encore le profil des terroristes. Dès lors, bien entendu, la propagande par le fait ne peut être perçue, dans les manuels scolaires du moins, comme un sujet vif en résonance avec les troubles actuels.

## Conclusion

À l'instar d'autres travaux, cette recherche confirme le peu d'importance accordée à la mise en intelligibilité des événements historiques dans les manuels destinés aux élèves de l'enseignement secondaire. Dans le cas de la propagande par le fait, les explications fournies reposent essentiellement sur l'opposition des anarchistes à la Troisième République. Cette présentation s'insère dans un récit solidement établi de l'installation progressive du régime né en 1870 et de la mise en place du fameux « modèle républicain français ». Cette vulgate scolaire, peu sensible aux avancées historiographiques et aux résonances contemporaines, ne permet pas d'appréhender les racines et la complexité du terrorisme anarchiste. Dès lors, le risque est grand que les élèves associent un courant politique, l'anarchisme, à l'usage de la violence et perpétuent le stéréotype de l'anarchiste poseur de bombes. Plus grave encore, il est regrettable, en termes d'éducation à la citoyenneté, de ne pas

<sup>14</sup> Sur l'ambiguïté de l'attitude des anarchistes vis-à-vis de la tradition républicaine, voir MANFREDONIA Gaetano, « Pour ou contre la République? Les anarchistes français et la tradition républicaine (1848-1914) », in MANFREDONIA Gaetano (sous la dir.), *Les anarchistes et la Révolution française*, Paris : Éditions du monde libertaire, 1990, 315 p.

saisir les opportunités qu'offre un objet d'enseignement comme la propagande par le fait pour outiller intellectuellement les élèves, ne serait-ce que pour appréhender la complexité d'un phénomène. Nous pouvons par ailleurs estimer que la recherche d'explications des événements passés constitue la meilleure propédeutique à la volonté de comprendre la marche du monde actuel.

Notre recherche mériterait d'être prolongée à la fois en explorant les ressources contenues dans les guides pédagogiques proposés aux enseignants et

surtout en observant dans les classes les explications apportées par les professeurs et l'éventuelle intrusion de l'actualité, faisant potentiellement de la propagande par le fait une question vive<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Pour Alain Legardez, une question socialement vive l'est à la fois dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires. (LEGARDEZ Alain, « Questions socialement vives et enseignement de l'histoire-géographie », in THÉNARD-DUVIVIER Frank (coord.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, Paris: ADAPT/SNES éditions, 2008, p. 146-147).

## L'auteur

Spécialiste de l'histoire politique des débuts de la Troisième République, **Walter Badier** est l'auteur d'une thèse intitulée « Alexandre Ribot et la République modérée : formation et ascension d'un homme politique libéral (1858-1895) ».

Il enseigne à l'École supérieure du professorat et de l'éducation Centre-Val de Loire (site d'Orléans).

Laboratoire: POLEN (Pouvoirs, Lettres et Normes [EA 4710]), Université d'Orléans.

<https://www.univ-orleans.fr/polen/cepoc/walter-badier>

[walter.badier@univ-orleans.fr](mailto:walter.badier@univ-orleans.fr)

## Résumé

Cet article présente une recherche portant sur la question de la mise en intelligibilité d'un épisode historique complexe, en résonance avec l'actualité: les attentats anarchistes des années 1892-1894. Effectuée à partir de l'analyse de manuels de collège et de lycée, notre étude met en évidence la faiblesse du réseau explicatif proposé avec une prédominance du schème causal et le poids de la vulgate scolaire dans la présentation de l'installation de la Troisième République.