



L'école et la nation

SOUS LA DIRECTION DE

BENOIT FALAIZE, CHARLES HEIMBERG, OLIVIER LOUBES

ENS ÉDITIONS

ENS ÉDITIONS

ENS ÉDITIONS

L'ÉCOLE ET LA NATION

ENS ÉDITIONS

ENS ÉDITIONS

L'ÉCOLE ET LA NATION

ACTES DU SÉMINAIRE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL
LYON, BARCELONE, PARIS, 2010

sous la direction de

BENOIT FALAIZE
CHARLES HEIMBERG
OLIVIER LOUBES

ENS ÉDITIONS
2013

Éléments de catalogage avant publication

L'école et la nation. Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010 / sous la direction de Benoit Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes ; avec les contributions de Lydia Ait Saadi Bouras, Korine Amacher, François Audigier... [et al.] – Lyon : ENS Éditions, impr. 2013. – 1 vol. (516 p.) ; 24 cm. – (hors collection)

Notes bibliogr.

ISBN 978-2-84788-339-8 (br.) : 27 EUR

Illustration de couverture (de gauche à droite et de haut en bas) :

Deux écoliers face à l'entrée principale du lycée Carnot (1937). Photographie de François Kollar / Carte postale (anonyme). Camp de Mailly - Mairie et Écoles (1910) / Groupe scolaire du Vignal à Limoges : une classe en activité (1956). Photographie de Jean Suquet / Tonkin, Hanoï. Dans une école primaire (1937). Photographie (anonyme).

© CNDP Rouen – Musée national de l'Éducation

Extrait du manuel *Histoire-Géographie. CM2. Cycle 3* © Hatier, 2004 / Élèves de l'école primaire. Photographie de Brendan Byrne. Années 2000. © Digital Vision

Maquette de Olivier UMECKER

Nous remercions le Musée national de l'Éducation pour son aimable autorisation de reproduction.

Tous droits de représentation, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon. Les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective sont interdites.

© ENS ÉDITIONS 2013

École normale supérieure de Lyon

15 parvis René Descartes

BP 7000

69342 Lyon cedex 07

ISBN 978-2-84788-339-8

Les auteurs

AIT SAADI BOURAS Lydia

Historienne, chercheuse post-doctorale
Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis,
ERASME (EA 3389)

AMACHER Korine

Professeure associée d'histoire de la Russie
et de l'URSS
Université de Genève, Faculté des Lettres
et Global Studies Institute

AUDIGIER François

Professeur honoraire, didactiques des sciences
sociales (histoire, géographie, citoyenneté)
Université de Genève, FPSE, ERDESS

BEN-AMOS Avner

Professeur d'histoire de l'éducation
Université de Tel-Aviv, École d'éducation

BONAFoux Corinne

Maître de conférences, histoire
contemporaine, Université de Savoie,
laboratoire LLS

BOYER Myriam

Agrégée d'histoire, conservateur
du patrimoine
Centre d'histoire des techniques et de
l'environnement (CDHTE), entité Histoire,
Techniques, Technologie, Patrimoine
(HTTP), école doctorale Abbé Grégoire

BRUTER Annie

Maître de conférences d'histoire,
chargée de recherche (retraîtée)
Service d'histoire de l'éducation (INRP)

CARRIER Peter

Chercheur et rédacteur
Institut Georg Eckert, Centre de recherche
internationale sur les manuels scolaires,
Braunschweig, Allemagne

CHAMBARLHAC Vincent

Maître de conférences, histoire
Université de Bourgogne, Centre Georges-
Chevrier, UMR CNRS 5605

CHARTIER Anne-Marie

Maître de conférences retraitée
Membre associé ENS de Lyon, LARHRA
(UMR 5190), Équipe Histoire de l'éducation

CHEVALIER Jean-Pierre

Professeur des universités, géographie
et directeur de l'IUFM de l'académie
de Versailles
Université de Cergy-Pontoise, laboratoire
EMA (École, Mutations, Apprentissages;
EA 450)

COQUERY-VIDROVITCH Catherine

Professeure émérite
Université Paris Diderot-Paris 7

DEPAEPE Marc

Professeur d'histoire de l'éducation
KU Leuven, Belgique

DEYANOVA Liliana

Professeur, chaire de sociologie
Université de Sofia St Kliment Ohridski,
Sofia, Bulgarie

FALAIZE Benoit

Université de Cergy-Pontoise, laboratoire
EMA (École, Mutations, Apprentissages)

FALL Amadou

Historien de l'éducation, enseignant-
chercheur
Université Cheikh Anta Diop de Dakar,
FASTEF

GARCÍA PÉREZ Francisco F.

Professeur de didactique des sciences sociales
Université de Séville, Departamento
de Didáctica de las Ciencias Experimentales
y Sociales

GONZÁLEZ MONFORT Neus

Professeur de didactique des sciences sociales
Universitat Autònoma de Barcelona,
groupe de recherche GREDICS-UAB
(2009SGR468)

HANAUER Elizabeth

Doctoral Candidate, International Education
New York University, Steinhardt School
of Culture, Education and Human
Development, Department of Humanities
and Social Sciences

HANDOURTZEL Rémy

Historien, lauréat de l'Académie française
Ancien chargé de cours à l'Université Paris 10
Nanterre et à Rouen Business School

HEIMBERG Charles

Professeur de didactique de l'histoire et de la
citoyenneté
Université de Genève, EDHICE, Équipe de
didactique de l'histoire et de la citoyenneté
Rédaction de la revue *Le cartable de Clio*

HENRY Jean-Robert

Directeur de recherche émérite
IREMAM-CNRS
Aix-Marseille Université

JOUTARD Philippe

Historien, ancien recteur

KIMOURTZIS Panayotis

Professeur adjoint en politiques éducatives
et en histoire de l'éducation
Université d'Égée (Rhodes-Grèce)

KOKKINOS Giorgos

Professeur en histoire et en didactique de
l'histoire
Université d'Égée (Rhodes-Grèce)

LAJTAI László

Chercheur et rédacteur
Université Eötvös Loránd de Budapest
(ELTE)

LANTHEAUME Françoise

Maître de conférences
Université de Lyon, laboratoire Éducation,
Cultures, Politiques (EA 4571) (Université
Lyon 2, IFE-ENS, Université de Saint-
Étienne)

LEMONIDOU Elli

Maître de conférences en histoire moderne et
contemporaine
Université de Grèce Occidentale
(Agrinio-Grèce), département Gestion de
l'environnement culturel et des nouvelles
technologies

LÉTOURNEAU Jocelyn

Titulaire de la Chaire de recherche du
Canada en histoire du Québec contemporain
Chercheur au CÉLAT, Professeur au
département des sciences historiques
Université Laval Québec

LÓPEZ FACAL Ramón

Professeur de didactique des sciences sociales
Universidad de Santiago de Compostela,
Facultad de ciencias de la Educación

LORCERIE Françoise
Directrice de recherche
IREMAM-CNRS
Aix-Marseille Université

LOUBES Olivier
Professeur de chaires supérieures au lycée
Saint-Sernin de Toulouse
Université Toulouse 2, LabEx SMS, Framespa

MC ANDREW Marie
Titulaire, Chaire de recherche du Canada sur
l'Éducation et les rapports ethniques
Professeur titulaire
Université de Montréal, Faculté des sciences
de l'éducation, Département Administration
et fondements de l'éducation

MERCHÁN IGLESIAS F. Javier
Professeur de didactique des sciences sociales
Université de Séville, Departamento
de Didáctica de las Ciencias Experimentales
y Sociales

NEAGU Maria
Ph.D., Université Laval, Centre
interuniversitaire d'études sur les lettres,
les arts et les traditions (CELAT)

NUSSBAUM Luci
Professeur de didactique des langues
Universitat Autònoma de Barcelona,
Departament de Didàctica de la Llengua i la
Literatura i de les Ciències Socials

OLLER i FREIXA Montserrat
Professeur de didactique des sciences sociales
Universitat Autònoma de Barcelona,
groupe de recherche GREDICS-UAB
(2009SGR468)

PAGÈS BLANCH Joan
Professeur de didactique des sciences sociales
Universitat Autònoma de Barcelona,

groupe de recherche GREDICS-UAB
(2009SGR468)

PINEAU Pablo
Université de Buenos Aires, Faculté de
philosophie et lettres, Argentine

PROST Antoine
Professeur émérite
Université Paris 1 –Panthéon-Sorbonne,
Centre d'histoire sociale du xx^e siècle

RAGARU Nadège
Enseignante et chargée de recherche
Sciences Po (CERI, CNRS)

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Antoni
Professeur de didactique des sciences sociales
Universitat Autònoma de Barcelona,
groupe de recherche GREDICS-UAB
(2009SGR468)

TERADA Torahiko
Professeur associé de littérature comparée
Université de Tokyo, Japon

THIESSE Anne-Marie
Directrice de recherche
CNRS, UMR 8547 – Transferts culturels

VALLS MONTÉS Rafael
Professeur de didactique de l'histoire
Université de Valencia, Espagne
Directeur de la revue scientifique *Didactica de
las ciencias experimentales y sociales*

VINCENT Diane
Professeure titulaire
Université Laval, Département de langues,
linguistique et traduction, CIRAL

WIRTH Laurent
Inspecteur général honoraire de l'Éducation
nationale

Composition du comité scientifique

Joan Pagès Blanch, professeur d'histoire et de didactique des sciences sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

Annie Bruter, maître de conférences d'histoire, chargée de recherche au Service d'histoire de l'éducation (INRP), retraitée

Patrick Cabanel, professeur d'histoire contemporaine, Université Toulouse 2 – Le Mirail

Jean-François Chanet, professeur d'histoire contemporaine, Institut d'études politiques de Paris

Jacqueline Gautherin, professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Lumière – Lyon 2

Charles Heimberg, professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté, Université de Genève, Suisse

Olivier Loubes, professeur de chaires supérieures en histoire, Toulouse

Antoine Prost, professeur émérite, Université Paris 1 –Panthéon-Sorbonne

François Quet, maître de conférences en littérature, IUFM de Nouméa, Nouvelle-Calédonie

Remerciements

Pour organiser un séminaire scientifique international en quelques semaines, inscrit dans la durée, sur trois lieux géographiques et académiques différents (Institut national de recherche pédagogique à Lyon, Université autonome de Barcelone, Université Paris-Sorbonne), il a été nécessaire de pouvoir compter sur l'engagement professionnel mais aussi personnel de beaucoup de personnes. En premier lieu, les chercheurs internationaux qui, avec une rapidité et une disponibilité rares, ont répondu à l'appel et aux exigences du séminaire, parmi lesquelles le fait d'adopter une démarche critique et scientifique, tout en intervenant en français. Qu'ils aient été intervenants, animateurs de sessions, introducteurs des débats ou requis pour une conclusion de session, chacun a participé avec enthousiasme et de façon passionnante.

Par ailleurs, l'ensemble du comité scientifique réuni pour l'occasion doit être remercié de la disponibilité dont il a témoigné à chaque étape, de l'élaboration de la problématique générale du séminaire à la relecture critique des articles présentés ici, en passant par tous les moments d'interrogations liés à cette entreprise, et qui n'ont pas manqué. Joan Pagès y a été ici un camarade d'organisation non seulement efficace, pertinent, spirituel, mais aussi très amical et chaleureux sans lequel ce travail aurait été sans doute un peu ingrat.

Mais un séminaire doit aussi pouvoir compter sur une institution tout entière. Et ce séminaire a fait l'expérience d'une mobilisation sans précédent de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), alors que celui était dans sa dernière année d'existence. Comme pour un chant du cygne, ses personnels ont répondu présents, au-delà de ce que la charge de travail demandait, à tous les niveaux, dans tous les services et métiers qui le composaient, de son directeur Jacques Moret aux personnels logistiques sous la responsabilité de Jean-Claude Vergas, en passant par le comité d'organisation dirigé par Catherine Pérotin. L'investissement qui a été le leur pendant plus d'une année a permis à tous les chercheurs d'être accueillis dans d'excellentes conditions.

Que dire aussi de l'accueil de l'Université autonome de Barcelone, dirigée par la rectrice de l'université Ana Ripoll Aracil, avec toute l'équipe scientifique et pédagogique de Joan Pagès, solidement accompagnée de Neus González Monfort ? Les deux jours passés sur place dans la douceur du mois d'octobre 2010 restent un souvenir remarquable pour chacun.

Il ne suffit pas de tenir un séminaire. Encore faut-il le publier. Ici, le travail suivi, rigoureux, empreint d'intelligence autant que d'humour, toujours, malgré les circonstances, de Sandrine Padilla, dès l'origine jusqu'à la programmation de ces Actes, aura été un soutien essentiel. Sophie Lecluse qui a eu la charge de superviser l'édition du volume n'est pas en reste. Sa rigueur dans l'élaboration des Actes, assistée par le dévouement de Marie-Aline Harizi de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, malgré sa charge quotidienne de travail, aura été fondamentale et très utile. À ce titre, en assurant la continuité avec l'INRP, l'ENS de Lyon a assumé sans faillir ses engagements de continuité de service public de recherche, dans la mise en œuvre de l'édition de l'ouvrage.

Que chacun, à la place qui est la sienne, soit remercié de cette démarche académique et institutionnelle. Les personnes qui ne sont pas citées nommément ici se reconnaîtront aisément et savent la reconnaissance que chacun doit recevoir pour le travail remarquable effectué.

ENS ÉDITIONS

AVANT-PROPOS

ENS ÉDITIONS

ENS ÉDITIONS

« École et nation ». La formule se donne à lire comme une évidence, celle du lien entre la matrice scolaire et le corps national que souligne l'ordre des deux termes, école puis nation. Or cette évidence ne va pas de soi. C'est une construction historique de l'âge des États-nations qui a des implications dans le temps présent. Ce volume est ainsi le fruit d'un séminaire né en 2010 de la tension entre les débats autour du thème instrumentalisé par le champ politique et médiatique de l'« identité nationale » et les travaux de la recherche scientifique qui se préoccupent depuis très longtemps des rapports entre « l'école et la nation ».

En France, les interrogations récentes sur la nation et sur sa construction scolaire émergent, en effet, au cours des années 1960 dans un contexte de disparition de la IV^e République alors que s'observe l'effacement du système symbolique de la III^e République. Dans les années 1980, ces interrogations se réactualisent au moment du surgissement du Front national qui provoque autant qu'il enregistre un retour du national dans les débats publics, après des décennies de priorité accordées à la question sociale. Mais c'est dans les années 2000 que s'affirme de manière durable cette résurgence de la question nationale dans son lien avec l'école (y compris dans ses résonances les plus nostalgiques). Au delà du cas français, partout en Europe et dans le monde, la manière de faire la nation par l'école (et de faire l'école par la nation), la manière de construire les programmes d'histoire, de dire le roman national, d'« inventer la tradition »¹, ne cesse désormais d'être interrogée par le champ politique, social et académique.

Dans ce contexte de tension singulière, mais finalement classique en histoire contemporaine, trois principes ont guidé ce séminaire : le respect du temps nécessaire à la recherche dans le cadre d'un séminaire scientifique, prévu en trois lieux (Institut national de recherche pédagogique à Lyon, Université autonome de Barcelone, Université Paris-Sorbonne), sur une année pleine ; un intitulé consacré à « L'école et la nation », sans référence à « l'identité », trop instrumentalisée politiquement, et surtout la garantie d'un cadre international pour « dépayser » le débat franco-français afin de rendre justice à une réflexion scientifique qui pense le national et ses déconstructions par-delà les frontières depuis des années.

Ces principes fondateurs ont entraîné le soutien de la communauté scientifique des chercheurs spécialistes de l'école, tous familiers des échanges noués sur ces thé-

1 E. Hobsbawm, T. Ranger dir., *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006.

matiques au sein de l'INRP comme ailleurs, ainsi que le reflètent la composition du comité scientifique et celle des contributeurs.

Une fois le principe acquis, il nous revenait de le mettre en œuvre. Et un autre risque pointait – les lecteurs diront s'il a été pleinement surmonté –, celui de l'émiettement de la réflexion derrière la richesse de la confrontation internationale. Pour y parer, trois axes ont été choisis qui sont autant de jeux d'échelles : d'abord les temporalités du roman scolaire de la nation² seront abordées, puis les espaces de la question de la « diversité », enfin les emboîtements de la question impériale et coloniale.

En 2007, à la fin de l'introduction de l'ouvrage collectif du séminaire italo-français consacré à *Scuola e nazione in italia e in francia*, Gilles Pécout et Pier Luigi Ballini invitaient la communauté scientifique à la poursuite d'un travail international : « Acceptons l'augure que ce jalon franco-italien si bien posé soit bientôt prolongé par d'autres comparaisons européennes. »³ Espérons que ce volume puisse remplir ce rôle de nouveau jalon, et ouvrir à d'autres moments d'échanges.

2 Cette dimension a donné lieu à une première publication : A. Prost, B. Falaize dir., « École, histoire et nation », *Histoire de l'éducation*, n° 126, avril-juin 2010.

3 P. L. Ballini, G. Pécout dir., *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, Venise, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 2007.

INTRODUCTION

Antoine Prost

ENS ÉDITIONS

ENS ÉDITIONS

L'intitulé de cet ouvrage repose sur une affirmation implicite : l'école joue un rôle essentiel dans la construction de la nation. C'est pour nous une évidence, qui nous semble valoir pour tous les pays. Je me propose ici de la questionner en prêtant attention à ce que cette école et cette nation ont de très particulier et en revisitant quelques idées reçues.

L'école n'est pas à l'origine de la nation

Et d'abord, l'école n'est pour rien dans la création de la nation française. Celle-ci date de la Révolution de 1789. L'État français est plus ancien ; il s'est constitué à partir du Moyen-Âge et la monarchie l'a progressivement renforcé. Mais l'État n'est pas la nation. La nation se constitue avec la Révolution française, qui marque l'avènement d'une ère nouvelle, comme en témoigne l'apparition alors du terme d'Ancien Régime, pour désigner le passé révolu.

La nation est une nation de citoyens. Elle se constitue dans son rapport au roi : le couple sémantique la nation/le roi est fondamental. La nation, c'est le peuple en tant qu'il a des droits antérieurs et supérieurs à ceux du roi, en tant que souverain. L'adjectif *national* qualifie la souveraineté et la représentation du peuple. Dans une version modérée, celle de 1789-1791, la nation est compatible avec le roi, grâce à la médiation de la loi, dans une trilogie descendante, la nation, la loi et le roi. C'est ce que symbolise le drapeau tricolore au lendemain de la prise de la Bastille, avec le bleu et le rouge de la ville de Paris, emblème du peuple, et le blanc de la cocarde royale. C'était déjà Turgot disant au roi : « votre nation n'a pas de constitution ». Dans une version proprement républicaine de 1792-1793, le roi n'a plus de place, car sa seule existence menace la souveraineté nationale. C'est Saint-Just au procès de Louis XVI : « Nul ne saurait régner innocemment, tout roi est un tyran et un usurpateur. »

Ce point capital fait de la nation un enjeu de politique intérieure, et non extérieure. La France ne s'est pas construite contre d'autres nations, et l'enjeu des premières guerres de la Révolution est d'abord le régime politique. Les ennemis que les soldats de l'an II refoulent à Valmy envahissaient la France pour rétablir Louis XVI sur le trône. Les premières conquêtes de la Révolution visent à constituer des Républiques sœurs. Avec Napoléon, l'idéal de la grande nation, d'un ensemble de peuples débarrassés des tyrans et devenus souverains, cède la place à l'Empire, suscitant par là même un réflexe national en Europe, et notamment en Prusse, mais ce n'est pas l'inspiration de la Révolution.

La nation française est ainsi différente des nations comme l'Allemagne ou l'Italie, qui se forment à partir de la lutte contre une domination extérieure. Elle est antérieure au mouvement des nationalités qui traverse le XIX^e siècle, avant d'essaimer au XX^e siècle.

C'est une nation de citoyens égaux. Dès cette époque triomphe en France un égalitarisme farouche, qu'on ne retrouve pas en Angleterre par exemple. La Révolution impose de s'appeler « citoyen, citoyenne » ; elle rend le tutoiement obligatoire. L'égalité entraîne l'abolition des privilèges, la nuit du 4 Août. C'est un changement radical dans la conception de la loi. Le privilège n'était pas en dehors de la loi : c'était la forme normale de la loi. Comme le nom l'indique, c'est une loi particulière, *privata-lex*, qui accorde des droits à une personne, une ville, une abbaye, une corporation. La Révolution fait prévaloir une autre normalité : la loi générale, qui ne fait pas acception des personnes et s'applique à tous uniformément.

C'est une nation unifiée et uniforme. Elle est construite ainsi. L'uniformité n'imposait pas la centralisation, et on ne doit pas l'imputer aux seuls jacobins. Nourris des Lumières, les révolutionnaires ont conçu une administration rationnelle, identique partout, ce qui conduit à l'unification : celle des poids et mesures, celle de la monnaie, celle du fisc, avec les trésoriers payeurs généraux (TPG), et les préfets de Bonaparte. Le Code civil remplace les coutumes locales. Le droit est le même à Lille et à Montpellier. Ce n'est pas partout ainsi : une promesse de vente n'a pas la même valeur légale à Édimbourg et à Londres.

Ce mouvement est profond. Il n'est pas le fait d'une mince élite ou d'une poignée de révolutionnaires. Il a des relais dans tout le pays. Même à Varennes-en-Argonne où Louis XVI l'apprit à ses dépens. Il dut prêter serment à la Nation, le 14 juillet 1790, lors de la fête de la fédération qui marque symboliquement la volonté des départements de faire corps. La dissonance la plus forte vient de l'Église catholique. Fondée par Dieu, elle ne peut accepter la souveraineté de la nation qui lui impose une « constitution civile ».

L'école ne joue aucun rôle dans ce mouvement pour la simple raison qu'elle n'existe pas comme institution unifiée. Il y a bien des écoles, dans les paroisses ou les communes, mais plus ou moins souvent suivant les régions, et elles ne forment pas un réseau. Avant que l'école ne construise la nation, la nation a construit l'école.

La nation a construit l'école à son image

Au début du XIX^e siècle, l'État s'occupe de la formation des élites par les quelques lycées qu'il fonde, et par diverses écoles : écoles du gouvernement (polytechnique, génie, artillerie, ponts et chaussées), écoles de droit et de médecine, rebaptisées facultés en 1808. Il n'avait ni les finances ni l'administration nécessaires pour prendre en charge les écoles ; il les laissa donc aux communes et aux congrégations.

Quand Guizot entreprend de les organiser en 1833, il adopte le modèle des autres administrations. Il laisse le personnel et les locaux à la charge et au choix

des communes, mais il construit un encadrement, avec ce qui deviendra les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires. Le pouvoir de ceux-ci se renforce tout au long du siècle, avec l'accord des instituteurs qu'ils libèrent de la tutelle du maire et du curé. La III^e République achève cette entreprise :

- les lois de 1881 et 1882 rendent l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïc;
- celle de 1886 prescrit la laïcisation du personnel;
- celle de 1889 fait des instituteurs des fonctionnaires d'État.

Cette école refuse tout particularisme et ne reconnaît aucun corps intermédiaire. C'est l'un des sens de la laïcité : elle défend l'individu contre la communauté la plus susceptible de l'influencer, l'Église catholique. Mais les familles sont aussi un peu suspectes. La loi de 1882 avait prévu des commissions scolaires communales pour réprimander les parents qui n'enverraient pas leurs enfants à l'école. Mais certains conseils municipaux ayant nommé dans ces commissions le curé du village, elles ont parfois refusé de sanctionner les parents qui n'envoyaient pas leurs enfants à l'école pour protester contre les livres impies qu'elle utilisait. Du coup, on a renoncé à ces commissions.

L'existence de programmes et leur uniformité pour tout le pays sont congénitales à ce système scolaire, et c'est assurément un moyen de construire l'unité nationale. Mais on peut distinguer deux étapes. La première, ouverte par Guizot, fait prévaloir une lecture conservatrice, avec des objectifs limités. La seconde, initiée par Duruy avec l'histoire et la géographie au programme en 1867, est confirmée et renforcée par les républicains. Elle assume sans équivoque la volonté d'en finir avec l'Ancien Régime. Il s'agit désormais de former des citoyens républicains et patriotes. Ferry le dit clairement à la Chambre, le 23 décembre 1880 :

Il nous importe en effet grandement, et il importe à la sécurité de l'avenir, que la surintendance des écoles et la déclaration des doctrines qui s'y enseignent n'appartiennent pas aux prélats qui ont déclaré que la Révolution française est un déicide, qui ont proclamé [...] que les principes de 1789 sont la négation du péché originel.

Il y a là une conviction partagée par les conservateurs : la certitude que l'école est capable de modeler les élèves, comme une cire molle – la comparaison est récurrente –, une confiance sans doute excessive en la fonction civilisatrice de l'école. Reste à évaluer si elle a bien rempli le rôle que lui assignaient les républicains.

Le rôle de l'École

L'école a incontestablement contribué à l'unification de la nation, mais il ne faudrait pas oublier l'influence d'autres institutions, comme le service militaire. D'autre part, l'unification économique du territoire a progressé à partir du Second Empire grâce aux chemins de fer ou au réseau bancaire. Mais l'école y a contribué de façon décisive. On oublie souvent de noter dans les programmes de Guizot la mention du « système des poids et mesures ». Elle était essentielle : des mesures communes

facilitent les échanges. Des générations d'écoliers ont eu pour devoirs en calcul de transformer des arpents qui n'avaient pas partout la même surface, en ares et hectares, des pintes en litres et des livres, qui ne faisaient pas toutes 500 grammes en grammes, hectogrammes et kilogrammes.

La langue

L'unification linguistique est évidemment la contribution majeure. Elle avait déjà été amorcée par l'Ancien Régime, mais c'est une entreprise séculaire, et l'on sait l'importance que lui accordaient les révolutionnaires. On a beaucoup souligné la rigueur avec laquelle les instituteurs se sont attachés à faire du français la langue exclusive de l'école et la sévérité avec laquelle ils ont proscrit l'usage des langues vernaculaires dans l'enceinte scolaire.

Ce tableau demande à être partiellement reconsidéré. Il faut d'abord souligner que la plupart des langues locales n'étaient pas écrites, et qu'on ne peut apprendre à lire que sur des écrits. Les frères de Ploermel avaient bien édité des manuels en breton, mais en dehors de quelques exceptions de ce type, l'apprentissage scolaire des langues locales était impraticable.

En second lieu, on fait erreur en assimilant la généralisation du français à une entreprise coloniale. J.-F. Chanet le souligne, dans un livre qui fait date¹, elle a été menée par des instituteurs recrutés dans le département, qui parlaient eux-mêmes ces langues, et qui les utilisaient éventuellement pour expliquer aux élèves le sens des mots trop nouveaux pour eux. L'usage du célèbre signal ou symbole, vanté en 1893 par un instituteur primaire pour punir les patoisants, et attesté dans de nombreuses écoles, n'était ni général ni systématique et il a été contesté sur le moment même par des inspecteurs. On trouve dans les revues officielles, par exemple dans le *Bulletin pédagogique* du Finistère des opinions très diverses sur les attitudes à adopter envers le breton. Dans l'enquête de J.-F. Chanet, un quart des instituteurs nés avant 1911 jugeait nécessaire de punir les patoisants, mais un autre quart s'y refusait. Beaucoup d'instituteurs ont contribué à sauver les récits folkloriques locaux. Dans les écoles normales (EN), on donnait parfois des spectacles en langue locale, et à l'EN de Draguignan, elle a même fait l'objet d'un enseignement. D'autre part, on n'a pas d'exemples de résistance des collectivités locales à l'enseignement du français ; il allait de soi. La véritable entreprise de « déculturation » qui a été perçue comme telle a été la lutte laïque. Après la Séparation, on trouve des conseils municipaux pour voter des indemnités aux curés. Je n'en connais pas qui aient protesté contre le fait que l'instituteur impose le français. Le seul épisode où les populations ont affronté l'État à propos de l'usage du français est d'ailleurs lié à la religion : il se situe en 1902 et fut provoqué par une circulaire aux préfets exigeant de ne pas payer les prêtres, alors fonctionnaires, s'ils n'enseignaient pas le catéchisme en français.

En effet, le français était perçu comme la langue de la promotion sociale, celle

1 J.-F. Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

qui permettrait de faire carrière dans les chemins de fer, les postes, les contributions. La volonté politique est incontestable, mais l'aspiration venue d'en bas ne l'est pas moins. Nous en avons de multiples indices. En 1878, le ministère avait réuni à Paris en congrès pédagogique des instituteurs de toute la France, à raison de deux par département. À leur retour, ils rendirent compte à leurs collègues des conférences qu'ils avaient entendues. Or, dans l'une d'elles, le linguiste Michel Bréal, professeur au Collège de France, avait demandé « qu'on ait pour le patois quelque chose de cette bienveillance et de cette sollicitude que les anciens réclamaient pour l'enfance ». Mais les instituteurs du Doubs ne l'entendent pas de cette oreille, rend compte le *Bulletin départemental* :

Nos instituteurs n'hésitent pas à en demander absolument la suppression [... Nos maîtres] pensent que les Français, ne formant qu'un seul peuple, ayant les mêmes lois, jouissant des mêmes droits, étant appelés à remplir les mêmes obligations, doivent aussi parler la même langue. [...] Les familles tiennent beaucoup, de leur côté, à ce que les enfants soient exercés à parler français et ce serait aller contre leur vœu que de conserver un jargon qui diffère d'un clocher à un autre.²

La géographie et l'histoire

L'on accorde trop d'importance à l'histoire dans la construction de la nation. « Un peuple qui n'enseigne pas son histoire est un peuple qui perd son identité » a ainsi déclaré le président Mitterrand en 1982. La France est bien le seul pays au monde où l'enseignement de l'histoire soit un sujet politique majeur, évoqué par le président et discuté en Conseil des ministres. C'est une de nos particularités. C'est surtout une erreur : ni les Britanniques, ni les Américains ne sont en manque d'identité, bien que l'histoire n'y soit enseignée qu'à dose infinitésimale.

Ce préjugé fait oublier l'importance de la géographie. Elle est double. D'une part, elle transmet un vocabulaire abstrait, qui permet de décrire la totalité des paysages. Elle fait passer du paysage concret, de celui qu'on voit, à un espace descriptible dans un vocabulaire universel : collines, vallées, corniches, cap, péninsule, fleuves, rivières, lacs, étangs, sans compter les points cardinaux. Elle fournit une grille de lecture homogène pour organiser tous les territoires que les élèves pourront parcourir.

C'est en second lieu un inventaire de la France, au même titre que le célèbre *Tour de la France*. On sourit aujourd'hui de l'apprentissage par cœur des départements, préfectures et sous-préfectures. Il est devenu inutile : les élèves arpentent la France pendant les vacances, et ils vont même au-delà. Les préfectures et sous-préfectures constituaient une liste des trajectoires professionnelles possibles pour des élèves qui n'avaient jamais quitté leur village, mais qui demain, comme facteurs, gendarmes, cheminots, etc. feraient leur carrière de poste en poste. Benedict Anderson

2 *Bulletin départemental de l'Instruction primaire*, 1879, p.32-33, cité par J. Gavaille, *L'école publique dans le département du Doubs (1870-1914)*, Besançon, Annales littéraires de l'université de Besançon et Paris, Les Belles Lettres, 1981, p.401.

a souligné l'importance de l'unification des trajectoires professionnelles dans la constitution de ces communautés imaginées que sont les nations, et le sort de l'Afrique française eut peut-être été différent si les fonctionnaires formés à Dakar n'avaient pas été ensuite assignés à faire carrière dans leurs territoires respectifs.³

La représentation visuelle, cartographique de l'espace national est un autre élément essentiel dans la contribution de l'école à la construction de la nation. C'est le célèbre Hexagone. J'ai moi-même appris à dessiner la carte de France en partant d'un hexagone, et à tracer le cours des fleuves, comme la position des principales villes. C'est l'image d'une nation, et pas de n'importe laquelle : une nation achevée, terminée, qui n'a pas de revendications territoriales, ce que souligne la notion de frontières « naturelles », alors qu'on peut se demander ce qu'elle a de naturel entre la France et la Belgique. Certes, sous la III^e République, l'hexagone est écorné, et le deuil de l'Alsace-Lorraine s'affiche par cette entaille. Mais il n'y a pas d'irréductibilisme français.

L'enseignement de l'histoire enfin ne propose pas une analyse scientifique. Il ne faut pas apprendre l'histoire seulement par cœur, dit Lavis, mais avec le cœur. L'objectif est de faire connaître mais plus encore aimer le passé collectif. L'histoire construit un légendaire national, fait de grandes figures, souvent mises en images : Vercingétorix, Bayard, Du Guesclin, sans oublier Jeanne d'Arc, mais aussi des savants ou des inventeurs, Bernard Palissy ou Pasteur. Ce légendaire conforte l'image d'une nation pacifique : le héros fondateur, Vercingétorix, est un vaincu ; Louis XIV a trop aimé la guerre, ce qui n'empêche pas une certaine nostalgie des victoires napoléoniennes, mais elles se terminent mal. Ce qui n'empêche pas non plus une justification de la colonisation.

L'école républicaine diffuse donc à la Belle Époque un patriotisme incontestable, mais « défensif ». Il n'est plus question de revanche. Elle diffuse plus encore l'idée de la marche inéluctable du progrès, une idée républicaine par excellence, qui s'enracine dans la réalité visible d'un progrès en cours et dont l'école elle-même est la preuve. Elle n'hésite pas à le proclamer, par exemple dans cette dictée de certificat d'études intitulée « Le progrès en France depuis la Révolution » :

Les travailleurs ont une existence plus facile et plus large. Ils ont un salaire plus élevé ; ils se nourrissent et se vêtent mieux ; ils ont une part toujours croissante de rémunération dans les bénéfices d'une entreprise. Ils sont citoyens d'un État libre ; ils s'instruisent à l'école devenue gratuite pour tous ; ils peuvent, par le bulletin de vote, exercer une action sérieuse sur la marche et le contrôle du gouvernement. Par le travail, par la dignité de la vie, par l'épargne, le plus humble travailleur peut accéder à la plus haute fortune ; par l'intelligence et le talent, les fils du paysan et de l'ouvrier peuvent aspirer aux plus hauts grades de l'armée, aux plus éminentes charges de l'État.⁴

3 B. Anderson, *Imagined Communities : Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, Londres, Verso, 1983.

4 Dictée donnée à Pithiviers-le-Vieil, 12 juillet 1884, *Bulletin de l'enseignement primaire du Loiret*.

Marianne et la « République française »

Ce qui se construit ainsi, par l'interaction d'évolutions politiques, administratives, économiques, sociales, culturelles, dont l'école fait évidemment partie, mais dont elle n'est qu'une partie, c'est une nation originale que résumement la figure symbolique de Marianne et l'expression indissociable de République française.

On s'exagère le jacobinisme français. La nation que construit l'école ne se résume pas à un espace unifié piloté du centre. Par souci d'équilibre, l'école de la République qui donnait aux élèves la possibilité d'émigrer hors du pays natal, et que les conservateurs critiquaient comme une fabrique de déracinés, s'est voulue enracinante. La géographie prend en compte les terroirs. Professeurs d'écoles normales et inspecteurs ont réagi à toute dépréciation du local. On demande aux instituteurs de choisir des lectures et des dictées qui le valorisent. On développe au début du ^{xx}e siècle l'enseignement de la géographie régionale. L'école valorise ainsi le culte de la petite patrie. Pour bien aimer la France, il faut d'abord aimer son village.

Pour aimer la grande patrie, commencez par aimer la patrie locale. Étudiez le sol que vous habitez, ses produits, ses richesses. Demandez-vous quels grands hommes, votre village, votre ville, votre province a vu naître

déclare ainsi une dictée de certificat d'études.

Mais l'amour de la patrie ne doit pas être exclusif, il doit déboucher sur l'amour de l'humanité. « Partant du foyer familial et de la société scolaire, vous élargirez le domaine de la solidarité humaine de la petite patrie à la Patrie et à l'Humanité » conseille le Code Soleil, tandis que la Ligue de l'enseignement, à son congrès de 1904 affirme :

L'éducation laïque et républicaine développe en même temps les sentiments patriotiques et les sentiments humanitaires, le devoir envers la patrie étant la première forme et la plus concrète des devoirs envers l'humanité.

La nation que l'école commande d'aimer n'est donc pas une nation de proie, forte de ses conquêtes, agressive et insatisfaite. Elle est pacifique parce que c'est une République, et que les peuples ne peuvent vouloir la guerre, à la différence des souverains. Ce que signifie la figure de Marianne : une femme, une civile, à la différence de la Germania cuirassée, mais aussi, et paradoxalement, une citoyenne à en juger par le bonnet phrygien qu'elle porte, celui des esclaves affranchis.

Assurément, cette image d'elle-même que la France s'est forgée à l'école est trop parfaite. Elle oublie un peu vite, ou plutôt elle justifie au nom de la civilisation, une colonisation dont elle ne veut pas voir les aspects qui démentent le discours républicain. Il y a là aussi une formidable arrogance. La France s'estime supérieure à tous les autres pays : c'est la patrie des droits de l'homme, le phare de l'univers. Elle a réalisé un régime politique supérieur à tous les autres ; la République est l'aboutissement indépassable de la civilisation parce que l'homme n'est pleinement homme que s'il est citoyen, c'est-à-dire s'il vit en République. Et c'est la France qui a inventé la République.

Les Français de 1914 sont fiers de leur pays parce qu'il est le seul au monde – croient-ils – qui ait réalisé cet idéal. Sous les préaux électoraux, les allusions à la guerre que pourrait déclencher le Kaiser Guillaume suscitent des sourires condescendants : comment peut-on se prétendre un pays évolué et être encore soumis au bon plaisir d'un empereur ? Il n'y a pas de cour en France, comme en Allemagne ou en Grande-Bretagne, pas d'uniformes chamarrés et d'aristocrates imbus de leur rang ou de leur famille, du moins pas au pouvoir. Inversement, la France est le seul pays qui pratique le suffrage universel masculin : nulle part les femmes ne votent, mais le corps électoral britannique est réduit par des exigences de domicile très lourdes, et l'Allemagne pratique un scrutin très inégalitaire. La France est une république égalitaire, où chaque boursier a dans sa besace son bâton de maréchal comme Pétain ou de président de la Chambre comme Herriot. Et c'est de leur régime que les Français sont fiers. Ils pensent sincèrement que c'est le meilleur du monde. Ils ont conscience d'une exceptionnalité française, de ce que le vieux sénateur de Parthenay appelle « le bonheur d'être en République ».

Rien ne l'illustre mieux que la rencontre en août 1914, dans le train qui le conduit à Verdun, du député André Maginot et d'un de ses électeurs :

Ce qui l'étonne, c'est d'apprendre que je suis moi-même mobilisé et surtout que je n'ai aucun grade. Il croyait que les députés ne portaient pas, et de voir un ancien sous-secrétaire d'État à la Guerre devenir soldat de deuxième classe bouleverse toutes ses notions sur la hiérarchie. Dans le fond, cela plaît à ses goûts égalitaires et il ne s'en cache pas :

– C'est tout de même beau la République, dit-il après un instant de silence.

Cette parole prononcée avec gravité me touche et me va au cœur car l'homme ne passait pas pour un fanatique du régime.⁵

On ne comprend rien à la France d'avant 1940 si on ne comprend pas que la nation est indissociable de la République. Il ne faut pas se tromper, en effet, sur le sens de l'antiparlementarisme : s'il est fréquent, et souvent véhément, dans tous les milieux, il ne met nullement en question les grands principes, le droit de vote et les libertés fondamentales que le régime a su instituer et garantir, ni surtout l'égalité qui fonde la dignité de chacun. La République est indissociablement française, et la victoire de 1918, celle d'un régime qui a continué à fonctionner normalement malgré les circonstances exceptionnelles, rend vaines les tentatives réactionnaires pour opposer la nation à la République.

Cette construction, qui résume d'une certaine façon un siècle et demi de son histoire, s'effondre brutalement en juin 1940. Les Français ne savent plus où ils sont ni qui ils sont. Ils tiennent toujours à leurs libertés, ils ont toujours un sens aigu de l'égalité, mais le régime républicain est à terre ; il a montré ses faiblesses et ses

5 A. Maginot, *Carnets de patrouille*, Paris, Fédération nationale André Maginot, 1964, p.28. Sur la mobilisation des députés, et l'impossibilité de la Chambre à décider si leur place était à l'Assemblée nationale ou aux armées, voir F. Bock, *Un parlementarisme de guerre 1914-1919*, Paris, Belin, 2002.

insuffisances et perdu son crédit tandis que Vichy leur propose un régime autoritaire hiérarchique, les empêche de s'exprimer, refuse l'élection, entrave les libertés, et développe un culte des chefs difficilement acceptable par ceux qui ne sont pas chefs eux-mêmes. Où est l'issue ? Quant au patriotisme, en quoi consiste-t-il ? À faire confiance à un maréchal qui serre la main d'Hitler et prétend gouverner depuis une ville d'eaux ? Ou à un général qui parle depuis Londres et dont le mouvement dépend des finances du Royaume-Uni ? De toute façon, le pouvoir n'est que l'ombre de lui-même, et le lieu symbolique du pouvoir, la capitale, est vide.

Ce double effondrement, du régime et de la patrie, de la République française, marque une rupture profonde. La nation qui se reconstruit depuis lors est profondément transformée par la décolonisation, par la décentralisation, par la construction européenne enfin et par les transferts de compétence qu'elle entraîne et qu'attestent entre autres l'euro comme la Cour de justice européenne. La souveraineté nationale s'exerce davantage par l'élection du président que par celle des représentants du peuple. Quant à l'école, elle s'est reconstruite autour d'un projet de démocratisation dont l'échec récurrent la fragilise tandis que l'idéologie du progrès recule devant les monstruosité sanglantes du siècle, la contestation écologique de ses dégâts et la montée des fondamentalismes religieux. L'école n'a plus de grand roman national à proposer, ni de grand dessein collectif auxquels ses agents adhèrent et qu'elle ferait partager aux élèves.

C'est sur ce point que je conclurai. L'efficacité de l'école républicaine dans la construction de la nation, c'est celle de maîtres absolument convaincus d'œuvrer à une grande tâche parce qu'autour d'eux, la population adhère massivement à cette tâche et œuvre dans le même sens. C'est pourquoi ce ne fut pas seulement, ni même d'abord la sienne. L'efficacité de l'école comme institution est celle de ses maîtres. Et celle des maîtres tient en partie au soutien actif de la société, à l'adhésion de celle-ci à ses projets, à la conviction partagée de l'importance, de la nécessité et de la légitimité d'agir dans tel sens plutôt que dans tel autre. La nation, c'est d'abord un projet, comme l'école. Et vous me permettrez de laisser le dernier mot à Péguy, ce pur produit de l'école républicaine :

Quand une société ne peut pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque d'un appareil ou d'une industrie ; quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est le cas précisément de la société moderne.⁶

6 *Cahiers de la quinzaine*, préface du deuxième cahier de la sixième série (novembre 1904).