



HAL
open science

L'enseignement moral et civique de 1944 à 2014

Jonathan Richard

► **To cite this version:**

Jonathan Richard. L'enseignement moral et civique de 1944 à 2014. Science politique. École pratique des hautes études - EPHE PARIS, 2015. Français. NNT : 2015EPHE5036 . tel-02099628

HAL Id: tel-02099628

<https://theses.hal.science/tel-02099628>

Submitted on 15 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École Pratique
des Hautes Études

École doctorale de l'École Pratique des Hautes Études
[Groupe Sociétés Religions Laïcités/CNRS]

Mention « Sciences des religions et systèmes de pensée »

L'enseignement moral et civique de 1944 à 2014

Thèse de doctorat de science politique présentée par Jonathan Richard

Sous la direction de M. Philippe Portier, directeur d'études.

Soutenue le 8 juillet 2015

Devant un jury composé de :

M. Alain BERGOUNIOUX, Inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur associé à l'Institut d'Études Politiques de Paris

M. Yves DÉLOYE, professeur des Universités en science politique, Institut d'Études Politiques de Bordeaux (rapporteur)

M. Jean-Marie DONEGANI, professeur des Universités en science politique, Institut d'Études Politiques de Paris (rapporteur)

M. Philippe FORAY, professeur des Universités en sciences de l'éducation, Université Jean Monnet de Saint-Etienne

M. Philippe PORTIER (directeur de thèse)

M. Audric VITIELLO, Maître de conférences en science politique, Université François Rabelais de Tours.

Résumé

L'enseignement moral et civique de 1944 à 2014 :

En tant qu'instrument d'action publique, l'histoire de l'enseignement moral et civique français peut être observée comme un révélateur efficace de l'évolution subie par l'esprit du temps entre 1944 et 2014. Promu, dès l'immédiat après-guerre, par des néo-pédagogues investis d'une visée, à la fois républicaine et émancipatrice, l'enseignement moral et civique français fut convoqué, à la Libération, pour conjurer "la dégradation de la conscience morale". Mis en valeur, voire, instrumentalisé par les promoteurs d'une idéologie émancipatrice, il ne fut pourtant pensé qu'en fonction des services qu'il pouvait rendre à une morale républicaine résolument unitariste. Tenu comme à ses débuts d'éveiller la conscience nationale chez l'enfant, il était alors concerné par l'obligation de refondre des liens abimés pendant l'occupation, mais aussi, plus tard, pendant la guerre d'Algérie. Dans un deuxième temps, en revanche, entre 1965 et 1984, le sort progressivement qui lui sera réservé devait bel et bien révéler l'avènement d'un nouvel homme, plus hédoniste, plus libre, plus vindicatif et, de fait, résolument plus individualiste. Malgré l'intervention d'intellectuels soucieux de le voir servir de garde-fou face aux excès de la postmodernité, cet enseignement sera d'ailleurs supprimé en 1977. L'État-éducateur constatant plus tard les méfaits d'un excès d'individualisme et finissant par prendre en compte la nature inédite d'enjeux contenus dans la gestion d'une France plus métissée qu'hier, finira alors par réagir et finalement symptomatiser une forme d'ambivalence française. C'est ainsi qu'à partir des années 1980, des hésitations constantes sur le rôle qu'il devait jouer dans la fabrication du vivre-ensemble sauront incarner l'obligation faite au politique de proposer un discours dépassant l'opposition classique entre individu et collectif.

As an instrument of public action, the history of french moral and civic education can be seen as an effective indicator of the evolution of the spirit of the time between 1944 and 2014. He was promoted, from the immediate post-war by neo-pedagogues with, both Republican and emancipatory points of view, this teaching has been convened in 1944 to ward off "the degradation of moral conscience". Highlighted, even manipulated by emancipation ideology promoters, it was observed through the services this could get to a decidedly unitary republican morality. Held like in its early to awake national consciousness in children, it was mainly concerned with the requirement to consolidate the links damaged during the occupation, but also later, during the war in Algeria. Secondly, however, the fate that will be gradually awaiting for it between 1965 and 1984 in particular was indeed to reveal the advent of a new man, more hedonistic, more free, more vindictive and, in fact, resolutely individualistic. Despite the intervention of intellectuals anxious to see it used as railing against the excesses of postmodernism, this course will also be abolished in 1977. The « educator-state » later noting the harm of excessive individualism and ending with taking into account the unique nature of the issues contained in the management of a France more mixed than it was, will finally react symptomatising a form of french ambivalence. Thus, in the 1980s, constant hesitations about the role of moral and civic education in « together-life spirit » production will embody the obligation for politics to provide discourses beyond the classical opposition between individual and collective.

Sommaire

SOMMAIRE.....	3
AVANT-PROPOS.....	12
INTRODUCTION.....	13
• Réalité et vocation de l'État-éducateur.....	13
• L'enseignement moral et civique comme instrument d'action publique.....	18
• Un enseignement peu étudié dans sa version moderne.....	23
• L'approche socio-historique d'un enseignement malléable.....	27
• L'enseignement moral et civique révélateur des transformations de la conscience sociale.....	29
CHAPITRE 1 - L'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE DE LA IV^e RÉPUBLIQUE À LA SÉQUENCE GAULLIENNE : LE DEVOIR ET L'UNITÉ AU FONDEMENT D'UN ENSEIGNEMENT CLASSIQUE (1945-1969).....	36
<i>Introduction</i>	36
I. L'instruction morale et civique de l'ancienne République : un enseignement traditionaliste promu par des néo-pédagogues.....	38
1. Une tradition « jules-ferriste » adaptée au développement des nouvelles pédagogies.....	40
1.1 <u>L'influence de l'Éducation nouvelle</u>	40
A. Les racines pacifistes d'un mouvement foncièrement émancipateur.....	41
B. Fondements théoriques et intérêts de l'Éducation nouvelle pour la formation morale et civique des jeunes Français.....	43
C. L'âge d'or du mouvement et la prise en compte d'une greffe impossible.....	50
D. La question du « prétendu » héritage durkheimien.....	53
1.2 <u>L'enseignement de l'« instruction morale et civique » à la Libération : les dernières résistances d'une appellation emblématique</u>	60
A. L'arrêté du 21 septembre 1944 et "la dégradation de la conscience morale".....	64
B. La circulaire du 27 juin 1945 et l'enseignement "nécessaire" d'une instruction morale et civique.....	66
C. La circulaire du 10 mai 1948 et la reconnaissance indirecte d'une pratique traditionnelle tenace.....	75

2. Ce qu'en disaient les manuels.....	80
2.1 <u>L'initiation à la vie civique mise au service de la morale républicaine.....</u>	82
A. Le rappel de la légitimité de l'école comme lieu d'apprentissage de la morale.....	95
B. La permanence des obligations morales de la citoyenneté.....	100
C. Les significations de l'invocation obligée de certaines valeurs.....	103
2.2 <u>L'initiation à la vie civique mise au service de l'unité nationale.....</u>	106
A. Les définitions scolaires de la nation.....	109
B. L'âge scolaire et "l'éveil du sens de la communauté nationale chez l'enfant".....	112
<u>Conclusion.....</u>	125
II. La Première décennie de la V^e République et la survivance d'une formation morale et civique traditionnelle.....	126
1. Le contexte des premières années de la V^e République : le désordre institutionnel et la guerre..	127
1.1 <u>La crise du 13 mai 1958.....</u>	128
2.2 <u>La question algérienne.....</u>	129
2. L'impact des réformes gaulliennes de l'éducation.....	132
2.1 <u>Les principes fondateurs du présidents.....</u>	133
2.2 <u>La volonté présidentielle de permettre un accès équitable à la culture.....</u>	135
3. Le traitement de l'instruction civique dans une séquence charnière	137
3.1 <u>L'instruction civique dans l'enseignement primaire de la nouvelle République : un discours maintenu dans des programmes légèrement réactualisés.....</u>	140
A. Des programmes s'inscrivant dans la continuité de l'instruction morale et civique d'antan.....	141
B. La place du chef de l'État comme principale nouveauté du programme de la nouvelle instruction civique.	146

3.2 <u>Les programmes du secondaire : permanence et réactualisation d'un modèle de formation civique hautement républicain</u>	148
A. Les missions du discours officiel : retour sur le double message des instructions de 1961.....	149
B. Les manuels du secondaire ou l'enseignement de la gratitude envers l'État providence.....	159
<u>Conclusion</u>	164
CONCLUSION CHAPITRE 1	165
CHAPITRE 2 - L'INSTRUCTION CIVIQUE DANS LA FRANCE POSTMODERNE : LE DÉCLASSEMENT D'UN ENSEIGNEMENT REDOUTÉ (1969-1984)	169
<i>Introduction</i>	169
I. Le tournant de Mai 68	171
1. Mai 68 et le choc des interprétations	172
1.1 <u>Mai 68 et "la grande fête de l'humanisme"</u>	174
1.2 <u>La critique de l'illusion soixante-huitarde et de ses penchants individualistes</u>	177
2. La (contre)révolution scolaire et les derniers jours de l'instruction civique en tant que discipline spécifique	181
2.1 <u>La (contre)révolution scolaire</u>	181
A. Les victoires de l'école émancipée.....	182
B. Le reflux.....	190
2.2 <u>Le déclassement de l'instruction civique</u>	194
A. Les années du désaveu.....	194
B. Le paradoxe d'une méfiance communément partagée.....	198
<u>Conclusion</u>	205

II. Les années soixante-dix et les contradictions du discours officiel.....	206
1. La mondialisation des enjeux et la nouvelle jeunesse française.....	207
1.1 <u>Le rétrécissement d'un monde en crise.....</u>	208
A. Le village planétaire.....	208
B. La crise.....	210
1.2 <u>L'avènement d'une nouvelle jeunesse.....</u>	213
A. Une jeunesse angoissée.....	215
B. Une jeunesse plus libre et plus distraite.....	217
2. La réflexion des experts commis par l'État.....	220
2.1 <u>Les besoins de la nouvelle société et le rôle de l'instruction civique : de la réflexion de l'État sur la modernisation de l'enseignement à la commission Fourastié.....</u>	221
A. L'incidence de la création des sciences économiques et sociales sur le destin de l'instruction civique.....	222
B. La commission Fourastié et l'avenir de l'instruction civique : un groupe de réflexion présidé par un économiste moraliste.....	228
2.2 <u>L'étude de Madeline Grawitz ou l'instruction civique vue par les lycéens et leurs professeurs.....</u>	235
A. L'enquêtrice.....	236
B. L'enquête.....	237
3. L'action du ministère Haby.....	257
3.1 <u>René Haby ou le conservatisme d'un technicien réformateur.....</u>	258
3.2 <u>La propositions du cabinet du ministre : réhabiliter un enseignement déprécié dans un contexte appelé à se protéger des vices de la modernité.....</u>	261
3.3 <u>La réforme Haby comme fin de l'histoire : « l'hommage » du politicien à une discipline « dépassée ».....</u>	272
A. René Haby ou l'art très courtois d'annoncer une volonté d'en finir avec la "morale de grand-papa".....	274
B. La promotion d'une approche moderne ou le recours opportuniste aux idées de l'Éducation nouvelle.....	286

3.4 <u>La conclusion du ministre et les questions posées par un champ sémantique renouvelé : éducation ou instruction ?</u>	295
<u>Conclusion</u>	299
CONCLUSION CHAPITRE 2	300
CHAPITRE 3 - LA RÉHABILITATION HÉSITANTE DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE : UN SYMPTÔME DE L'AMBIVALENCE FRANÇAISE (1984-2014)	310
<i>Introduction</i>	310
I. Les années 1980 et la perplexité de l'État-éducateur	312
1. La réémergence du débat sur le "vivre-ensemble"	313
1.1 <u>L'actualisation du débat sur l'immigration</u>	315
1.2 <u>La figure inédite de l'étranger et l'impact des nouvelles religiosités</u>	317
1.3 <u>Le symptôme Front National</u>	319
2. La perplexité du discours politique et de la société civile sur l'éducation civique	322
2.1 <u>La réforme néo-républicaine de 1984</u>	329
A. Les suites du colloque de Montpellier sur le devenir de l'éducation civique.....	333
B. Un point de vue néo-républicain qui s'assume.....	337
C. Les principes du camp néo-républicain et le contenu de la nouvelle éducation civique.....	343
2.2 <u>Le réflexe multiculturaliste et la réforme Monory/Malhuret de 1986</u>	362
A. Une contestation originelle.....	363
B. La dimension symptomatique de l'épisode Monory.....	368
<u>Conclusion</u>	381

II. La décennie 1990 et l'émergence d'une éducation à la citoyenneté	384
1. L'apprentissage du vivre-ensemble livré aux aléas de l'actualité	385
2. La réforme de 1995 et l'adaptation de l'enseignement civique à l'ambivalence française	392
2.1 <u>La réflexion fondatrice du Conseil National des Programmes</u>	393
2.2 <u>Les programmes de la nouvelle éducation civique</u>	407
III. Les années 2000 et le retour de la morale (laïque)	421
1. La réactivation du réflexe républicain et le retour de l'instruction morale et civique à l'école primaire	423
1.1 <u>Les limites de l'éducation à la citoyenneté</u>	424
1.2 <u>Le programme de la (nouvelle) instruction civique et morale</u>	435
2. L'enseignement laïque de la morale à travers le rapport d'Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Rémy Schwartz	441
2.1 <u>Un enseignement questionné par le poids des mots</u>	446
A. La légitimité de la morale scolaire en question.....	447
B. L'acceptation malléable du concept de laïcité.....	450
2.2 <u>L'esprit du futur « enseignement moral et civique »</u>	461
A. Les principes.....	463
B. La question des valeurs enseignées.....	470
C. Les modalités du futur enseignement moral et civique.....	476
<u>Conclusion</u>	479
CONCLUSION CHAPITRE 3	481
<u>Conclusion Générale</u>	485
<u>Sources et Bibliographie</u>	506
<u>Annexes</u>	566

Index des noms.....577

Remerciements

Au moment d'écrire ces mots, c'est-à-dire au moment même où il m'est enfin donné de me retourner sur six années de travail, il m'est difficile de ne pas être gagné par l'émotion qu'engage le souvenir d'un périple dont le possible achèvement fut sans cesse déterminé par la bonté de mes proches.

Il me faut tout d'abord penser à ma famille et au soutien sans faille qu'elle aura toujours su m'apporter. Je n'oublie pas que la vie est longue et que la mienne reste, en partie, à entamer. Mais je m'autorise pourtant à croire que rien ne saura sans doute mieux confirmer l'admiration déjà nourrie pour une mère et un père qui, sans me poser (trop) de questions sur la conduite et la durée (surtout) de mes travaux, n'auront jamais cessé de m'encourager à faire ce qui me semblait juste et utile. À Annie, ma mère à qui je ressemble de plus en plus, et à Joël, mon éternelle idole, il me faudra donc désormais tâcher de rendre tout ce que m'a été donné d'apprécier, tant sur le plan intellectuel, affectif que matériel.

Cette promesse étant faite, il me faut immédiatement préciser la pensée qui mérite d'être adressée au soutien que m'ont également apporté mes beaux-parents. Leur bonté, l'incontestable patience dont ils ont fait preuve et l'esprit de tolérance qui a toujours su définir l'attention qu'ils me portent figureront à mes yeux, pour toujours, comme les modèles d'une bienveillance trop rare pour ne pas être remarquée. À Rahélé (djoon) et à Nasser, il m'importe donc de dire et de redire merci pour tout.

Ensuite, et parce qu'une bonne partie de mes travaux dut reposer sur l'étude d'archives très récemment déclassées, je me dois aussi d'exprimer toute la gratitude que m'a inspiré l'aimable personnel des Archives Nationales. Disponibles, dévoués et constamment soucieux des conditions de confort offertes aux jeunes chercheurs, ces fonctionnaires de la République ne sauraient être ainsi que trop chaudement salués par l'étudiant que je m'appête à ne plus être. À ce titre, il me faut d'ailleurs tout spécialement remercier le responsable des archives du Ministère de l'Éducation nationale, Thierry Holzer, pour l'aide indispensable et toujours volontaire qu'il a su m'offrir dans mes recherches. Ces mercredis passés rue de Grenelle pendant plus d'un an et demi à éplucher les imposants registres de son bureau auront été l'occasion d'apprécier la bonhomie et la générosité d'un talentueux passionné d'histoire.

De surcroît, et puisqu'il me faut en venir à la dimension plus académique du soutien dont j'ai pu bénéficier, je rappellerais bien évidemment à quel point cette thèse porte l'empreinte de son directeur, Philippe Portier. Tout au long de ces années, Philippe Portier s'est en effet efforcé, avec l'efficacité et la bienveillance qui caractérisent son conseil, de valoriser ce qui dans mon travail méritait de l'être, tout en pointant du doigt les égarements qui, aussi manifestes qu'ils puissent être, ne m'étaient pas apparus. Sans jamais déroger au principe de modestie qui commande la conduite des entretiens qu'il accorde à ses élèves et doctorants, il aura donc su, à chacune de nos rencontres, m'insuffler la motivation nécessaire pour repartir de l'avant. Par ailleurs, je tiens à avoir une pensée pour Laurence Mabit, irremplaçable secrétaire générale du GSRL, qui a toujours su transmettre et suivre la bonne réception de mes requêtes, en ajoutant à son effort constant les mots éclairés et rassurants d'une véritable associée de l'ombre.

Dans une logique assez semblable et tout aussi évidente, j'ajoute aussi que rien n'aurait bien sûr été possible sans l'effort consenti par la brigade mouvante, mais toujours déterminée, de mes amis-correcteurs. Relisant, corrigeant et commentant un texte qui leur fut soumis dans des conditions parfois très inconfortables, ces équipiers volontaires m'auront tous fait profiter de leur insoupçonnable sens de l'amitié. Les critiques toujours utiles et les encouragements sans cesse renouvelés qu'ils ont pu formuler sur mon travail, tiendront une place de premier choix dans le souvenir que je nourrirai de cette épopée. C'est pourquoi, en tâchant de respecter l'ordre chronologique de leur intervention, je tiens à remercier très chaleureusement Serge, Murielle, Annick, Nicolas, Gilles et Guillaume. Puis, à ces autres membres de la fratrie Richard, à ces ami-e-s, comme à tous ceux qui, un jour ou l'autre, m'ont soutenu dans ma démarche il m'appartient ici encore de dire un grand merci.

Enfin, mes derniers mots devaient aller à celle qui, sans jamais faillir, a su m'épauler dans les bons et les moins bons épisodes de cette aventure. Associant un optimisme inégalé à un sens bien justement reconnu de la formule, son soutien moral, affectif et son amour dévot pour l'art culinaire auront inlassablement permis à ma tête souvent fatiguée de trouver un repos salvateur. À ma belle brune, je ne saurais en réalité dire ici tout ce que je dois. Tout juste puis-je affirmer qu'elle fut, de très loin, la pierre angulaire de ce travail. À Mahsa et ses inestimables « longs cils », je ne pourrais donc jamais assez dire merci.

Avant-propos

Si le choix de notre sujet de thèse doit beaucoup à l'environnement social dans lequel nous avons grandi, il nous faut préciser ce que le thème de nos recherches doit à l'expérience acquise en tant qu'assistant d'éducation. Pendant près de cinq ans en effet, il nous a été offert de travailler dans deux collèges qui, pour être, l'un et l'autre, résolument publics, se différenciaient en des points trop nombreux pour ne pas servir notre propos. Le premier, situé à quelques kilomètres de notre ville de naissance, en Bretagne, figurait, et figure encore, parmi les établissements les plus gâtés. Fréquenté par des jeunes souvent issus de milieux sociaux favorisés et fiers d'obtenir, chaque année, les meilleurs résultats au brevet des collèges, il faisait, en somme, partie de ces collèges qui voguent sur des flots sans remous. Incarnant un aspect parfaitement évocateur de ce que l'éducation nationale peut faire de mieux, ce collège sut ainsi nourrir notre réflexion en nous offrant de constater la valeur toujours instructive de certains contrastes. Car celui que nous devions rejoindre deux ans plus tard concentrait, lui, sans forcer, les clichés les plus courus sur la banlieue. La misère sociale, la violence, mais aussi le combat acharné et souvent récompensé du corps enseignant donnaient en effet à voir, là aussi, ce que l'institution scolaire peut accomplir de plus beau. Nous noterons ainsi que les programmes d'histoire y étaient, par exemple, enseignés avec la même passion qu'ailleurs. Sauf que les conversations que ces derniers pouvaient inspirer dans la cour de récréation venaient souvent rappeler que la population qui les étudiait n'était pas celle du premier collège. Ici, une grande majorité des élèves était issue de l'immigration. Les blagues entre élèves, les tics de langage et les questions posées à l'adulte que nous étions tournaient en fait indubitablement autour de sujets qui, tous, renvoyaient à l'observation d'origines sociales ou ethniques. De là, si ce deuxième collège pouvait, lui aussi, offrir de contempler le rôle fondateur – car socialisant – de l'école, il pouvait aussi permettre de constater avec quelle force le rapport au groupe, qu'il soit régional, national, ethnique ou religieux pouvait être, ici, un non-sujet, et là, une obsession. Or, c'est, en partie, sur la base d'une comparaison fortuite mais tout à fait confondante de ces deux univers qu'il nous a fallu remarquer qu'une expérience comme la nôtre, combinée à l'observation d'une actualité de plus en plus concernée par « l'ambiance morale et civique » du temps, devait pouvoir servir la rédaction d'une thèse.

Introduction.

Réalité et vocation de l'État-éducateur.

Avant même d'évoquer le sens des expressions mouvantes de l'ambition morale et/ou civique nourrie par l'enseignement public, il convient de préciser ce que peut induire l'usage d'un concept régulièrement mentionné par notre travail : « *l'État-éducateur* ».

Il semblerait tout d'abord que ce dernier, quoique souvent utilisé dans le débat public, n'a que très peu été thématiqué dans les livres. Dans un ouvrage de 2007 issu d'une journée d'étude intitulée « Les stratégies de l'État-éducateur. Études de cas et problématiques »,¹ des universitaires ont ainsi relevé qu'il n'est que très rarement apparu dans la littérature, « *qu'elle soit scientifico-descriptive ou philosophico-normative* ». ² Ces mêmes chercheurs ont, du reste, remarqué qu'une étude précise des contextes et des occurrences ayant entouré son usage constituerait une grande avancée dans la compréhension des luttes politiques et des significations véhiculées par la notion. Or, ce que l'on peut dire ici – sans trop entrer dans le détail d'une telle étude – c'est que les historiens et les philosophes pourraient être, par exemple, tentés d'attribuer la paternité de la problématique de l'État-éducateur à Platon. Ceci consisterait alors à défendre un point de vue fondé sur l'idée selon laquelle la cité idéale de Platon n'est, en effet, imaginable qu'en étant organisée autour de l'éducation. ³ Sauf que ce point de départ, s'il mériterait d'être creusé, ne doit pas faire abstraction du caractère fondamentalement incomparable de la République athénienne. Car, au-delà du questionnement philosophique auquel invite Platon, il importe de ne pas mésestimer le fait que la configuration historique propre à la modernité reste essentiellement déterminée par une forme politique apparue au XVI^e siècle : l'État. C'est pourquoi, il serait sans doute plus fiable de s'en remettre à l'avis d'un penseur plus proche de nous. Emmanuel Kant, par exemple, pensait que « *l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être posé à l'homme* ». Pour lui, éduquer convenablement supposait effectivement, et cela, avant toute autre chose, d'avoir été soi-même éduqué :

¹ Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons, *Figures de l'État-éducateur*, L'Harmattan, Paris, 2008.

² *Ibid.*, p. 10.

³ Marcel Deschoux, *Platon, ou, Le jeu philosophique*, Belles Lettres, Besançon, 1989 ; Charles Hummel, « Platon », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau International d'éducation, Vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 339-348.

« L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. Il faut bien remarquer que l'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués. C'est pourquoi le manque de discipline et d'instruction que l'on remarque chez quelques hommes fait de ceux-ci de mauvais éducateurs pour leurs élèves. Si seulement un être d'une nature supérieure se chargeait de notre éducation, on verrait alors ce que l'on peut faire de l'homme. Mais comme l'éducation d'une part ne fait qu'apprendre certaines choses aux hommes et d'autre part ne fait que développer en eux certaines qualités, il est impossible de savoir jusqu'où vont les dispositions naturelles de l'homme. Si du moins avec l'appui des grands de ce monde et en réunissant les forces de beaucoup d'hommes on faisait une expérience, cela nous donnerait déjà beaucoup de lumière pour savoir jusqu'où il est possible que l'homme s'avance. C'est une chose aussi triste pour un philanthrope, que digne de remarque pour un esprit spéculatif, de voir la plupart des grands ne jamais songer qu'à eux et ne jamais participer à l'importante expérience de l'éducation, de telle sorte que la nature fasse un pas de plus vers sa perfection. »⁴

Le parallèle avec la vision du législateur défendue par un penseur comme Jean-Jacques Rousseau est, ici, assez frappant. Mieux, il doit inviter à comprendre que l'éducation ne peut pas être comprise en dehors d'un paradoxe fondateur : comme la loi, la bonne éducation est inaccessible à l'homme, en même temps qu'elle lui est indispensable et détermine son être propre. Or, c'est parce qu'il fut donné à l'homme éclairé de surmonter cette difficulté qu'il dut, un jour, s'en remettre à l'État, scellant par là même le caractère indissociable de la relation entre le politique et l'éducation. Ainsi, bien que l'on puisse imaginer – sans trop y revenir – ce que la construction de l'État-éducateur doit à la construction quasi-concomitante de l'État-nation,⁵ on retiendra surtout ce que le civisme scolaire doit à la période révolutionnaire.⁶ De là, on saura alors se rappeler que c'est en 1763, qu'un parlementaire breton, Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, écrit le premier *Essai d'éducation nationale*.⁷ Pour des

⁴ Emmanuel Kant, *Réflexion sur l'éducation* (1776), Vrin, Paris, 1974, p. 73

⁵ Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec, Xavier Pons (coord.), *Figures de l'État-éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire* ; Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Payot, Paris, 1983 ; Andy Green, « État et éducation », in Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2008, p. 293-297 ; Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Nathan, Paris, 1990 ; Christian Nique, *Comment l'éducation devint une affaire d'État, 1815-1840*, Nathan, Paris, 1990 ; Anne-Marie Thiesse, *La construction des identités nationales : Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Seuil, Paris, 1999.

⁶ Pour approfondir ce sujet voir : Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France*, Gallimard, Paris, 1982 ; Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Minerve, Paris, 1987 ; Alain Mouniotte, « Siècle des Lumières et premiers projets » in, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1991, p. 15-25.

⁷ Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai d'éducation nationale, Plan d'étude pour la jeunesse*, Bibliothèque Royale, Déposé au Greffe du Parlement de Bretagne par Messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, Procureur-Général du Roi, 1763, [en ligne] consulté le 3 octobre, URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854049/f2.image>.

révolutionnaires tels que Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne,⁸ Condorcet ou La Chalotais, il fallait donc, « déjà », que l'École puisse établir un lien nouveau entre les champs d'expériences et la redéfinition de l'horizon collectif.⁹ Et c'est précisément pour cela que la notion d'administration centrale de l'Instruction publique dut finalement s'affirmer avec les décrets des 27 avril et 25 mai 1791, lesquels, devaient confier la charge de l'Éducation au ministère de l'Intérieur.¹⁰ Or, le ministère de l'Intérieur étant chargé de l'ordre public, il s'était agi, comme l'a noté Claude Lelièvre, « *de mettre de l'ordre – un nouvel ordre – dans les esprits* ». ¹¹ À l'époque, déjà, plus personne ne pouvait donc ignorer la fin résolument politique de l'Éducation. Et c'est assurément pour confirmer cette logique que Napoléon créera, en 1806, « l'Université » (non pas l'enseignement supérieur mais le mode d'organisation et de direction étatique de l'école en France), lui, qui ne faisait aucun mystère de sa volonté de voir l'État « *diriger les opinions politiques et morales* » du Peuple :

« Dans l'établissement d'un corps enseignant, le but principal est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales [...]. Tant qu'on n'apprendra pas, dès l'enfance, s'il faut être républicain ou monarchique, catholique ou irréligieux, l'État ne formera point une nation ; il reposera sur des bases incertaines et vagues ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements »¹²

Qui plus est, on sait que c'est à la loi Guizot du 28 juin 1833 qu'il revint de compléter l'ouvrage en faisant de l'enseignement primaire des garçons une affaire d'État. Or, comme l'a très justement souligné Claude Lelièvre, il convient de ne pas perdre de vue le rôle joué par les séditions républicaines et sociales des années 1831 et 1832. Cela, Guizot l'aura d'ailleurs, lui-même, très clairement explicité :

« Si le cours des événements ou les passions des hommes amènent quelque agitation dans la société, les idées fausses et les connaissances imparfaites que le peuple a acquises, en dépit de tous les obstacles, deviennent de nouvelles causes de désordre, et alimentent, propagent, rendent plus funeste la fermentation naissante. [...] *L'éducation*, en général, n'est pas moins importante que *l'instruction*, et peut-être même le gouvernement doit-il exercer, sous ce rapport, une action plus directe et une surveillance plus exacte. S'il est vrai que l'attachement

⁸ Jacques Poujol, « Monsieur Rabaut de Saint-Etienne saisi par la Révolution », *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, Vol. 22, n° 22, 1989, p. 29-43.

⁹ Bronislaw Baczkowski, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Garnier frères, Paris, 1982.

¹⁰ Guy Caplat: « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'éducation*, mai 1984, n° 22, p. 27-58 et janvier 1985, n° 25, p.115.

¹¹ Claude Lelièvre, « État-éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, février 2008, n° 26, p. 41.

¹² François-Alphonse Aulard, *Napoléon I et le monopole universitaire*, (Rapport de Fourcroy du 27 février 1806), Colin, Paris, 1911, p. 152-155.

des citoyens aux lois fondamentales de l'État et au souverain qui en est le chef, soit la puissance la plus énergétique et le boulevard le plus sûr de la société, s'il est vrai que là où ce sentiment a existé, il ait produit des miracles, et que son absence ait produit les plus grands maux, il est du devoir comme de l'intérêt du gouvernement d'en favoriser et d'en diriger le développement. Or, ce sentiment ne peut naître que de la concordance des doctrines publiques et des habitudes nationales avec les institutions publiques, la nature et les principes du gouvernement. Nous savons trop quel est le pouvoir des doctrines quand elles tendent à détruire ; apprenons de là à connaître et à employer le pouvoir qu'elles ont aussi, sans doute, pour défendre et pour conserver. [...] Quand le gouvernement a pris soin de propager, à la faveur de l'éducation nationale, sous les rapports de la religion, de la morale, de la politique, les doctrines qui conviennent à sa nature et à sa direction, ces doctrines acquièrent bientôt une puissance contre laquelle viennent échouer les écarts de la liberté d'esprit et toutes les tentatives séditionnelles. »¹³

Chacun connaît, depuis, le rôle joué par Jules Ferry dans l'achèvement du dispositif centralisateur. Mais nous rappellerons néanmoins que personne n'aura peut-être, mieux que lui, su définir ce que peut être l'État-éducateur. En témoigne son discours à la Chambre du 26 juin 1879 :

« Quand nous parlons d'une action de l'État dans l'éducation, nous attribuons à l'État le *seul* rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation : il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui sont nécessaires à sa conservation. »¹⁴

Nul doute que ce discours sur la morale d'État sut inspirer – sans que nous précisions comment, pour le moment – l'inventeur des sciences de l'éducation. Ceci étant, nous rappellerons que pour Émile Durkheim il était sûrement plus juste de confier à l'Église la paternité de la forme institutionnelle de l'école, dans la mesure où elle avait eu à cœur de mener un projet d'emprise universelle sur les âmes. Et c'est, du reste, aussi, voire, surtout pour cela, pensait-il, que le modèle scolaire des républicains méritait d'être assimilé à une sorte de « conversion » :

« Le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain *habitus* de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation. C'est là ce qui explique l'apparition d'une idée que l'Antiquité a totalement ignorée et qui, au contraire, a joué dans le christianisme un rôle considérable : c'est l'idée de conversion. [...] Seulement, pour agir aussi fortement sur les profondeurs de l'âme, il faut évidemment que les différentes influences auxquelles est soumis l'enfant ne se dispersent pas dans des sens divergents, mais soient, au contraire, énergiquement concentrées vers un même but. [...] Or, aujourd'hui, nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière. [...] Pour inculquer des pratiques, un simple dressage machinal suffit ou même est seul efficace ; mais des idées, des sentiments ne peuvent se communiquer que par la voie de l'enseignement. [...] Pour nous aussi l'école, à tous les degrés, doit être un lieu

¹³ François Guizot, *Essai sur l'Histoire et l'état actuel de l'instruction en France*, Madaran, Paris, 1816, p. 5-10, [en ligne] consulté le 8 octobre 2014, URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83412f>.

¹⁴ Discours de J. Ferry à la Chambre des députés le 7 mars 1879, *Discours et opinions de Jules Ferry*, rassemblés par Paul Robiquet, Armand Colin, Paris, 1896, t. III, p. 66.

moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature toute entière.»¹⁵

« Quand donc je dis qu'il faut cultiver les facultés de réflexion, je n'entends nullement qu'il faille les soumettre à je ne sais quelle culture formelle, qui serait vaine ; ce qu'il faut, c'est trouver les réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer ; car c'est sur ces réalités qu'il doit se former. La culture intellectuelle ne peut avoir d'autre objet que de faire contracter à la pensée un certains nombres d'habitudes, d'attitudes qui lui permettent de se faire des plus importantes catégories des choses une représentation adéquate. »¹⁶

Au final, on retiendra ainsi que la grande spécificité de l'école centralisée française, instituée par Napoléon, Guizot et Ferry fut d'inscrire cette dernière au cœur de l'espace politique. Pour ce qui ne concerne, d'ailleurs, que le père de l'instruction morale et civique, on se souviendra aussi qu'à son époque, l'école laïque, parce qu'elle se fondait sur la séparation entre l'espace public et les ordres confessionnels, se distinguait fièrement des modèles européens où la laïcité se confondait avec la reconnaissance du pluralisme religieux. Or, ceci devant impliquer une volonté de protéger l'espace public de l'influence de l'Église, avait donc, là encore, engagé l'existence, voire, le renforcement de l'État-éducateur. Il s'était, en somme, agi de défendre et de promouvoir une République, non seulement, une et indivisible, mais aussi dotée d'une morale commune. Enfin, nous noterons que certains intellectuels, avant lui, avaient d'ailleurs poussé assez loin l'idée d'une École totale et englobante. Paul Bert, le prédécesseur de Jules Ferry, dira, par exemple, qu'il fallait veiller à ce que soit enseignée *“une foi commune pour un peuple”* :

« On a dit souvent : il faut une religion pour le peuple ! Je laisse de côté ce qu'il y a de scepticisme railleur au fond de cette formule ; je la prends dans son sens élevé et je dis moi aussi : il faut des sentiments élevés, une pensée unique, il faut une foi commune pour un peuple, sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés par des intérêts communs [...] C'est cette religion de la Patrie, c'est ce culte et cet amour à la fois ardent et raisonné, dont nous voulons pénétrer le cœur et l'esprit de l'enfant, dont nous voulons imprégner jusqu'aux moelles : c'est ce que fera l'enseignement civique. »¹⁷

Construit sur un modèle finalement très offensif, l'État-éducateur sut ainsi, décennies après décennies, inscrire son action scolaire dans des perspectives résolument fondamentales.

Alors certes, nous verrons que la période gaullienne dut, en bien des façons, marquer les dernières heures de cette École nourricière et engagée. Cette idée, pour nous, revêt, au demeurant, un sens d'autant plus important qu'elle se retrouvera au cœur de notre

¹⁵ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p. 37-39.

¹⁶ *Ibid.*, p. 367.

¹⁷ Paul Bert, *De l'Éducation civique*, Bibliothèque Nationale, pièce 8°, 5 2467, citée par Claude Lelièvre, « Enseigner des savoirs et/ou éduquer ? », *L'Éducation nationale*, n° 392-393, mars-avril 1997, p. 19.

démonstration. Mais le but, ici, revenant principalement à valider l'existence d'un concept, ne devait engager, pour le moment, que la seule évidence contenue dans le lien qu'il nous faut établir entre un fait et la fonction intrinsèquement morale et civique des projets qui surent, dès le départ, le définir. Car, pour ne pas aborder trop hâtivement les étapes d'une transformation fondamentale de l'école « à la française », il fallait au moins veiller à ce qu'elle puisse être bien perçue comme l'instrument d'une vision foncièrement politique des choses.

L'enseignement moral et civique comme instrument d'action publique.

Pour se faire une idée juste du chemin par lequel l'instruction morale et civique devint un instrument d'action publique, il faut commencer par se figurer le contexte dans lequel elle fut inventée. Notons, tout d'abord, que son apparition, en 1881, mérite d'être rapportée à un processus dans lequel était engagé ce qu'Anthony Smith a appelé « l'État scientifique ».¹⁸ Comme première preuve de cette relation de cause à effet, on pensera d'ailleurs à l'influence exercée par la pensée d'Auguste Comte sur l'œuvre de Jules Ferry.¹⁹ Disciple de Philémon Déroisin,²⁰ Ferry le Franc-maçon était aussi, notons-le, le condisciple d'un économiste rompu à l'idéal positiviste. Il lui rendra, du reste, un hommage parfaitement équivoque dans une revue nommée *La philosophie positive*.²¹ Mais au carrefour de ces histoires d'hommes, il faut aussi

¹⁸ Anthony Smith, *Theories of nationalism*, Gerald Duckworth & Co Ltd, London, 1971.

¹⁹ Pour modérer ce point, notons, toutefois, qu'une étude menée par Pierre Ognier démontre, à travers l'analyse de documents officiels et de la presse scolaire, que la religion, par endroit, avait conservé une place, et, un rôle incontesté dans l'enseignement de la morale, tel qu'il fut dispensé dans l'école laïque. Cf. Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la III^e République*, préf. de Jean Baubérot, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2008. Voir : Pierre Baral, « Ferry et Gambetta face au positivisme », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 149-160 ; Françoise Mayeur, « Le positivisme et l'École républicaine », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 137-147.

²⁰ Ce magistrat, disciple lui-même d'Auguste Comte et collaborateur de la revue *La philosophie positive* est en effet connu pour avoir initié Jules Ferry. Un jour, ce dernier réclamera d'ailleurs l'assistance de son aîné dans des termes parfaitement équivoques : « *Quel voyage au long cours dans la poussière des vieux manuscrits le retient si longtemps loin du monde où l'appellent pourtant plus d'un disciple de la religion positive à peine échappé aux erreurs d'un spiritualisme décrépît.* » Cf. Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Marcel Rivière et Cie, Paris, 1961, p. 106.

²¹ « *C'est aux lumières qu'elle répand sur les principales difficultés sociales du temps présent que la philosophie positive a dû ses principales conquêtes. Les grandes déceptions politiques qui abreuvent les hommes de notre génération lui suscitent des disciples ou des adhérents. La plus accablante de toutes a contribué pour une forte part à cette invisible propagande. Peu écoutée au milieu des orages et des incohérences de la période révolutionnaire, la doctrine d'Auguste Comte fit son chemin dans le grand silence qui suivit. C'est quelque chose, au lendemain des grandes déroutes de la liberté politique, et dans les heures de doute et de ténèbres qui les suivent, d'apporter avec soi la théorie du progrès et de relever, par la science, les esprits que l'action a mis à terre. La génération à laquelle appartenait Marcel Roulleaux n'avait pas agi et, selon le monde, elle n'avait pas souffert. Mais c'est là précisément que réside la source de son infortune. Son éducation la portait vers les choses de l'esprit ; les souvenirs dont elle avait été bercée, l'histoire qu'on lui avait apprise, l'atmosphère politique où elle*

convenir du fait que l'esprit du temps avait de toute façon su conduire les puissants vers l'observation de ce que la pensée du secrétaire de Saint-Simon pouvait apporter à la conduite des affaires. La défaite de 1870 et la chute de l'Empire, soutenu par l'Église, avaient marqué les esprits. Offrant aux préceptes comtiens d'évoluer sur un terrain extrêmement favorable, ces deux événements avaient libéré la parole de Léon Gambetta, pour qui l'esprit laïque et positif de la nouvelle doctrine devait conditionner l'immanence *“d'une France unie, partout semblable à elle-même, une France qui pourra véritablement, dans son repos et dans sa force, recueillir et réunir tous ses enfants”*.²² C'est donc sur le champ dégagé de la reconstruction française que l'Église, considérée comme appartenant au camp des perdants, avait été amenée à céder son plus précieux pré carré. Sur ce point, l'ouvrage d'Alain Mougnotte sur *Les débuts de l'instruction civique en France*²³ résume, du reste, fort bien la situation :

« La manière dont l'Épiscopat et les Catholiques avaient réagi aux événements des sept premières décennies et les tensions qui les affectent eux-mêmes de l'intérieur induisent largement les termes et le climat du conflit qui, après 1870, les opposent aux républicains et amènent ceux-ci à substituer à l'enseignement religieux l'Instruction civique. La lutte anti-religieuse après le coup d'État de décembre 1951, prend une réelle ampleur. L'Église ayant paru se ranger du côté de l'Empire autoritaire, se déchaîne l'anticléricalisme. Ainsi, en 1865, Jean Macé fonde la “Ligue Française de l'Enseignement”, tandis que la Franc-Maçonnerie adopte une orientation foncièrement irréligieuse. [...] C'est précisément l'influence du positivisme que réfracte Jules Ferry. [...] Il espère créer ainsi un esprit commun nouveau, capable de générer de la communion nationale. Dans l'éloge funèbre qu'il fit de son prédécesseur, Charles Dupuis, le ministre de l'instruction dit qu'il a cherché “dans l'unité de la science et dans l'universalité de la morale le lien objectif des consciences, l'accord réel et durable des citoyens. »²⁴

Considérant ainsi l'importance du rôle joué par la doctrine positiviste dans la manière dont l'instruction morale et civique dut devenir un instrument d'action publique, on comprend alors

*avait grandi et dont elle restait comme imprégnée, tout la portait vers la liberté. Le destin voulait pourtant qu'elle ouvrît les yeux à la lumière, en un temps où la part n'avait jamais été si petite pour les esprits et pour la liberté. Beaucoup succombèrent à cette épreuve et se plièrent aux idées régnantes. L'élite résista et, au lieu de céder au courant, regarda d'où il venait et où il pouvait conduire. Il leur parut d'abord que ce mouvement en arrière ne pouvait être durable. Mais quel en était le mot, la raison d'être et par où pouvait-on en sortir ? Ici, une philosophie politique était indispensable. Celle d'Auguste Comte répondait mieux qu'aucune autre aux conditions du problème. Il me souvient de l'effet immense produit, dans cette crise morale, par la lecture du Discours sur l'ensemble du positivisme. Ces pages qui avaient posé, dans la fièvre de 1848, les conditions rationnelles du problème social, restaient, au milieu du désarroi général qui avait suivi, avec leur haute et rassurante sérénité. » Cf. « Marcel Roulleau et la philosophie positive », *La Philosophie positive*, septembre-octobre 1867, in, Paul Robiquet, *Discours et opinions politiques de Jules Ferry*, Tome I, op. cit., p. 586*

²² Léon Gambetta, « Discours prononcé le 12 août 1881 à la réunion électorale du XX^e arrondissement à l'Élysée-Ménilmontant », dans *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta publiés par M. Joseph Reinach*, G. Charpentier, Paris, 1883, vol. 9, p. 416, cité par Yves Déloye, *École et citoyenneté*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1994, p. 20.

²³ Alain Mougnotte, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1991.

²⁴ *Ibid.*, p. 28-31.

la place réservée dans les programmes mis en place par Jules Ferry. Car la science, à l'époque, devait être la clé de voûte de la nouvelle société. Et l'École, comme vecteur premier des idées promues par l'État-éducateur, pouvait être ce lieu privilégié, parfois unique, où devait se diffuser et se propager l'esprit nouveau. Or, comme nous le laissons entendre un peu plus haut, la neutralité religieuse, bien qu'absolue, ne devait en aucun cas signifier la neutralité philosophique. Il fallait que l'École, libérée du joug catholique, puisse malgré tout défendre ce que Ferry appelait "*le patrimoine des âmes*".²⁵ Et c'est précisément pour cela que l'instruction morale et civique fut pensée comme un puissant instrument d'action publique.²⁶ C'est en tout cas ce que nous pourrions déduire de la définition de ce concept décortiqué par les sociologues Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès²⁷ :

« Nous entendons par « instrumentation de l'action publique » l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage des outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale. [...] Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et des destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur. [...] L'instrumentation de l'action publique est révélatrice d'une théorisation (plus ou moins explicite) du rapport gouvernant/gouverné. Dans ce sens, on peut avancer que chaque instrument d'action publique constitue une forme condensée et finalisée de savoir sur le pouvoir social et les façons de l'exercer. [...] Cette piste de réflexion devrait montrer que l'instrumentation soulève des questions centrales aussi bien pour la compréhension des styles (des modes) de gouvernement, que pour celles des transformations contemporaines de l'action publique (expérimentation croissante de nouveaux instruments, coordination entre instruments). [...] L'instrumentation est une question politique car le choix de la voie d'action, qui peut d'ailleurs faire l'objet de conflits politiques, va structurer en partie le processus et ses résultats. S'intéresser aux instruments ne doit en aucun cas justifier l'effacement du politique. Au contraire, plus l'action publique se définit par ses instruments, plus les enjeux de l'instrumentation risquent de soulever des conflits entre différents acteurs, intérêts et organisations. »²⁸

Envisageant eux-mêmes l'action publique comme un espace sociopolitique bâti sur des techniques, des instruments et des projets d'acteurs, les républicains du XIX^e siècle avaient donc bien estimé que l'enseignement moral et civique devait participer à la création d'un ordre social et politique. L'idée de leur projet consistait, certes, à prévenir d'éventuels remous, mais

²⁵ Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry*, Armand Colin, Paris, 1921, p. 117, in Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Marcel Rivière et Cie, Paris, 1961, p. 143.

²⁶ Anne van Haecht, « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998, p. 21-46.

²⁷ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris, 2004 ; *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin, Paris, 2007. Voir aussi : Laurence de Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009.

²⁸ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments*, op. cit., p. 12-28.

ce dernier avait également été pensé comme un moyen de donner une direction à la société. Et c'est très techniquement, pour cela, que l'État positif avait eu à imaginer une procédure capable de régler des tensions et de défendre, dans une logique connexe, une interprétation précise du social.²⁹

Or, s'il nous est apparu intéressant de faire de l'enseignement moral et civique un témoin privilégié de la manière dont l'État-éducateur moderne dut se représenter, non seulement le monde, mais la façon dont il devait soigner ses maux, c'est, en partie, parce qu'il nous a semblé que cet enseignement était, et reste, le mieux à même d'incarner une évolution sensible de l'esprit du temps. Pour reprendre une expression empruntée par Patricia Legris à Gilbert Simondon, nous avons ainsi considéré que les contextes, les discours et les publications qui ont fait l'enseignement moral et civique de 1944 à 2014 méritaient d'être observés comme les fruits d'un « *processus de concrétisation* ». ³⁰ Car le fruit de ce qui ne devait être qu'une « science de gouvernement » ³¹ dut, au fil du temps, produire une représentation précise des enjeux qu'il entendait traiter. Servant à former des citoyens, la discipline aura d'ailleurs naturellement charrié, dès ses débuts, une conception très affûtée de la citoyenneté, laquelle, devait, de fait, déborder sur une vision particulière des rapports entre les hommes. C'est ainsi, par exemple, que l'enseignement de l'instruction morale et civique, tel qu'il fut dispensé à partir de 1881, sut promouvoir ce qu'Yves Déloye nomme « l'individualisme républicain ». ³² Dans ce cas, la logique était simple. À ce moment, la pédagogie devait valoriser un individu, certes, autonome et indépendant, mais dont l'obligation première était de se soustraire aux groupes traditionnels. ³³ Il fallait soutenir une « vision » de la citoyenneté, elle-même construite sur un référentiel identitaire dégagé des prescriptions liées aux appartenances primaires du citoyen. Celui-ci ne devait, par exemple, pas remettre en question la citoyenneté stato-nationale. ³⁴ Il

²⁹ Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « Instrument », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, p. 269-277.

³⁰ Gilbert Simondon, *Du mode d'expérience des Objets techniques*, Aubier, Paris, 1958, cité par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010)*. Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative, Université de Paris-I-Panthéon-Sorbonne, 2010, p. 18.

³¹ Olivier Ihl, « Sciences de gouvernement », in Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, p. 400-407.

³² Yves Déloye, *École et citoyenneté*, *op. cit.*

³³ Cette vision des choses devait d'ailleurs expliquer en grande partie l'atmosphère très conflictuelle des débats menés, sur cette question, par les républicains et l'Église. Voir : Christian Amalvi, « La guerre des manuels autour de l'école primaire en France (1889-1914) », *Revue historique*, 1979, p. 359- 398, Yves Déloye, *École et citoyenneté*, *op. cit.*

³⁴ Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996.

convenait, en somme, que l'instruction morale et civique puisse promouvoir un modèle de citoyenneté capable d'absorber les particularismes et les conflits d'appartenance.³⁵ Plus précisément, il fallait que la promotion d'une forme d' "individualisme républicain", puisse conduire le citoyen à déjouer les pronostics pessimistes de la critique « traditionaliste » de la citoyenneté.³⁶ C'est en tout cas en ces termes qu'Yves Déloye comprit la chose :

« De Maurice Barrès à Ferdinand Brunetière, De Charles Maurras à Georges Goyau, les pourfendeurs de la morale laïque rejettent, en les assimilant, individualisme et citoyenneté. À cette lecture inquiète des rapports entre individu et citoyenneté, les pédagogues de la République entendent substituer une forme de sociabilité civique qui refuse l'alternative simpliste entre un individualisme exacerbé, d'un côté, et la fusion dans un tout communautaire, de l'autre. Autrement dit, l'individualisme républicain que les manuels de morale et d'instruction civique défendent peut être présenté comme la solution inventée par les moralistes laïques pour résoudre « la tension de la citoyenneté »³⁷ entre les intérêts des individus et ceux de la société politique. Si le civisme enseigné par « la République des instituteurs », accorde à la figure de l'individu une valeur essentielle et fondatrice, il requiert également sa mise en parenthèse tout en cherchant à préserver les valeurs individualistes que sont la liberté et l'égalité. Parfois antagonistes, celles-ci sont ici réconciliées par la fraternité républicaine.³⁸ Ainsi défini, l'individualisme républicain veut espérer que « l'individualisme anarchiste »³⁹ et « l'individualisme possessif »⁴⁰ ne seront pas les seuls visages de la modernité. Une telle vision de l'individualisme concilie pouvoir et liberté en faisant de l'individu le produit de la société démocratique. Si l'individualisme fait partie des prémisses de la citoyenneté, il en est aussi un de ses tous premiers effets. Perdant son statut épistémologique abstrait, l'individu devient, dans l'économie de la morale laïque, le résultat d'un processus d'acculturation morale et civique qui ambitionne de le transformer en citoyen responsable du devenir de la communauté à laquelle il adhère. C'est, dès lors, une construction historique et sociale comme les autres dont la morale enseignée à l'école

³⁵ Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, La Découverte, Paris, 2007, p. 50-73.

³⁶ Sur cette question, voir Jean Leca, « Individualisme et citoyenneté », in Pierre Birnbaum, Jean Leca (dir.), *Sur l'individualisme. Théories et méthodes*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1986, p. 159-209.

³⁷ Ici, Yves Déloye renvoie à la lecture de H. Mark Rølofs, *The tension of citizenship. Private man and public duty*, Tinehart & Company, New York, 1957.

³⁸ Dans son ouvrage, Yves Déloye cite d'ailleurs un discours d'Alfred Fouillée dans lequel le délégué du ministre de l'instruction publique avait tenté de résumer cette articulation : « À notre époque, messieurs, la France peut déjà s'enorgueillir d'avoir réalisé une somme considérable de liberté et d'égalité ; mais la fraternité, la mettons-nous assez en action ? Il est permis d'en douter quelque peu, à voir nos divisions politiques, économiques, religieuses. La fraternité est pourtant l'essentielle condition de vie pour une société démocratique et c'est ce que je me propose de montrer à cette jeunesse des écoles ici rassemblées ; je veux [...] lui faire comprendre que la liberté et l'égalité si elles sont seules, si elles ne sont pas animés par l'esprit de fraternité, ne sauraient suffire à rendre une démocratie forte et durable ; la liberté et l'égalité font des citoyens, mais la fraternité seule peut faire une patrie ». « L'esprit de fraternité et son rôle dans l'éducation primaire », *Revue pédagogique*, 9 (8), (août 1886), p. 165. Cité par Yves Déloye, *École et citoyenneté*, op. cit., p. 33.

³⁹ Ici, Déloye renvoie à la lecture de Victor Basch, *L'individualisme anarchiste. Max Stirner*, F. Alcan, Paris, 1904.

⁴⁰ Idem pour Crawford B. Macpherson, *La théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke*, Gallimard, Paris, 1971.

publique entend juguler l'indiscipline et l'insoumission. »⁴¹

Mais ce que ne précise pas cet extrait, c'est que la discipline, en 1881, avait, de fait, été conçue comme l'enseignement roi⁴², ce qui, en soit, constituait une exception en Europe.⁴³ Sauf que le fameux référentiel décrit par Yves Déloye, pour aussi tenace qu'il put être – si l'on exclut l'épisode vichyste –, finira, on le sait, par être contesté dans une refonte spectaculaire des mœurs françaises, et plus généralement occidentales. Or, c'est bien là ce qui devra servir notre intention de faire de l'enseignement moral et civique un révélateur des rapports entretenus par la société française avec ce que l'on a coutume d'appeler le vivre-ensemble. Et c'est pour cela, pensons-nous, que l'intérêt porté à la forme prise par cet instrument d'action publique, entre 1944 et 2014, devait pouvoir constituer un excellent terrain d'étude.

Un enseignement peu étudié dans sa version moderne.

Compte tenu du nombre, et de la teneur surtout, des débats qui ont entouré l'enseignement moral et civique français, il est, somme toute, assez étonnant de constater le peu d'ouvrages consacrés à son histoire. Qui plus est, il nous faut noter que les quelques travaux qui lui ont été dédiés ont été bâtis, pour la plupart, sur l'étude de textes officiels, de manuels ou de titres de presse. Quelques exceptions, cependant, existent. Nous pensons notamment à l'importante étude réalisée par Jean Baubérot,⁴⁴ laquelle, est, en partie, fondée sur l'étude des cahiers d'écoliers, et à celle menée directement dans les classes par Géraldine Bozec.⁴⁵

Ceci étant précisé, il nous faut également souligner qu'un travail, publié en 1988, et cité par Alain Mounier, dut très certainement ouvrir la voie en évoquant, certes, de manière plus

⁴¹ Yves Déloye, *École et citoyenneté*, *op. cit.*, p. 32-34.

⁴² Article 1^{er} de la loi du 28 mars 1882 : « Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit : L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et civique ; La lecture et l'écriture ; La langue et les éléments de la littérature française ; La géographie, particulièrement celle de la France ; L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ; Quelques leçons usuelles de droit et d'économie politique ; Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ; Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ; La gymnastique ; Pour les filles, les travaux à l'aiguille. »

⁴³ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1998, n° 38, p. 59-119.

⁴⁴ Jean Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Seuil, Paris, 1997, 2^e éd. Archives Karméline, 2009.

⁴⁵ Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de doctorat en Science politique, soutenue en 2010 à l'Institut d'Études Politiques de Paris.

ou moins explicite, le rôle joué par l'École dans l'adhésion aux valeurs de la République.⁴⁶ Mais il reste qu'avant la recherche publiée l'année suivante par l'auteur des *“début de l'instruction civique en France”*, rien n'était venu, jusque-là, s'intéresser spécifiquement à cet enseignement. En ce qui concerne, du reste, le travail d'Alain Mougnotte, nous retiendrons plus particulièrement la manière dont son auteur s'est efforcé de définir le rôle que les républicains de la fin du XIX^e siècle avaient souhaité assigner à cette discipline. Son idée, visant, au fond, à revenir sur le projet sous-tendu par la création de l'instruction morale et civique aura, de fait, constitué, pour nous, une extraordinaire mine d'informations. Mais il est un autre travail mené, là encore, dans le cadre d'une thèse,⁴⁷ qui dut ensuite conduire, en 1994, à la publication d'un ouvrage de référence. Il s'agit, comme nous le notions plus haut, du livre d'Yves Déloye : *École et citoyenneté*. Son étude, revenant, elle aussi, sur les débuts de la discipline, tient, en partie, son originalité de ce qu'elle sut pousser le bouchon jusqu'à *“la divine surprise de Vichy”*. L'idée cette recherche consistait en un examen socio-historique de deux faits caractéristiques de l'époque : la « guerre des manuels » et les fondements idéologiques de l'affrontement entre républicains et cléricaux. Déloye, devenu, depuis, une figure de la sociologie du politique, s'y était ainsi, non seulement, attaché à démontrer les divergences de vue qui avaient su dessiner l'époque, mais il y avait surtout, défini le concept de citoyenneté qui était, à la fin du XIX^e siècle, parvenu à émerger du corps national. L'ouvrage, soutenu par une richesse et une justesse théorique incontestable nous fut donc, lui aussi, d'un grand secours.

Sauf que ce dernier, comme celui d'Alain Mougnotte, n'aura pas débordé sur l'analyse historique du traitement réservé à l'enseignement moral et civique après Vichy. Ceci peut s'expliquer de deux façons. La première suppose que ces travaux n'impliquaient logiquement pas d'explorer un domaine situé en dehors des sentiers prescrits par deux problématiques centrées, l'une et l'autre, sur l'observation de mœurs anciennes. Puis, un détail – plus technique – veut que l'accès aux archives qui, jusqu'en 2008, était interdit jusqu'à trente ans en amont, ne leur aurait de toute façon pas permis de consulter les documents versés aux archives après

⁴⁶ Pierre Ognier, *L'École républicaine française et ses miroirs*, Peter Lang, Berne, 1988. Cinq ans plus tard, un autre ouvrage reviendra sur l'histoire de l'école républicaine en privilégiant, lui, sur la même période, un point de vue culturel. Voir : Maurice Crubellier, *L'école républicaine, 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Éditions Christian, Paris, 1993.

⁴⁷L'ouvrage d'Alain Mougnotte, comme celui d'Yves Déloye, reprenait des travaux réalisés dans le cadre d'une thèse de doctorat. Le premier, ayant soutenu à l'Université Lumière Lyon II, avait intitulé sa thèse : *L'Émergence de l'instruction civique dans les programmes scolaires français*. La thèse du second, titrée comme le livre qui devait lui succéder, reçut, en 1992, le prix Maurice Picard de la Chancellerie des Universités de Paris.

1958.⁴⁸ Nous pouvons donc légitimement penser qu'une des valeurs ajoutées de notre travail devrait pouvoir résider dans l'étude de documents qui ne furent, jusque-là, jamais exploités. Nous parlons là de rapports non publiés, d'instructions annotées, de correspondances entre cabinets ministériels ou encore de travaux de commissions.

Enfin, il nous faut noter à propos des articles et autres ouvrages publiés sur des sujets plus ou moins proches du nôtre, que les approches scientifiques de notre objet d'étude,⁴⁹ ne firent le plus souvent que questionner les natures très ponctuelles de la formation du citoyen et non les évolutions subies par cette dernière. Dans les faits, il ressort d'ailleurs que la recherche consacrée à la socialisation, disons, « politique » des pré-adultes, s'est développée de façon assez tardive en France.⁵⁰ De ce point de vue, la littérature anglo-saxonne accuse, notons-le,

⁴⁸ La loi n° 2008-696 du 15 juillet 2008 a, en effet, introduit le principe de la libre communicabilité des archives. L'idée du ministère de la culture fut d'ailleurs présentée comme un texte d'ouverture, visant à libéraliser la grande loi du 3 janvier 1979, en permettant aux citoyens d'"accéder avec plus de facilité aux sources de leur histoire". Ainsi, le délai de trente ans, jusque-là préalable à toute consultation d'archive publique, fut remplacé par le principe de la "libre communicabilité". Pour les régimes, dits, « d'exception », c'est-à-dire pour les documents non librement communicables avant vingt-cinq, cinquante, voire, cent ans, le système est resté le même. Il consiste donc à demander une dérogation autorisant la consultation avant l'expiration des délais. La dérogation est elle-même accordée par l'administration des archives, après accord de l'autorité dont émanent les documents. Cette mesure d'exception s'appliquant à tous les documents versés par les Cabinets ministériels, il nous a donc fallu demander un certain nombre de dérogations aux personnes qui étaient, à l'époque, en poste, rue de Grenelle. La plupart nous ont été accordées. En ce qui concerne la loi elle-même, voir : Loi n° 2008-696 du 15 juillet 2008 relative aux archives, *Journal Officiel de la République Française*, n° 0164 du 16 juillet 2008, p. 11322, texte n° 2. Pour ce qui est des possibilités nouvelles qu'elle offre aux historiens, voir cette interview de deux archivistes : Agnès Dejob, Claire-Bernard Deust, « La nouvelle loi d'archives face aux réalités de la profession d'archiviste », *Histoire@Politique. Revue électronique du Centre d'Histoire de Science Po*, [en ligne] consulté le 10 octobre 2014, URL : <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=08&rub=pistes&item=12>.

⁴⁹ Les quelques publications que nous avons pu consulter sur l'histoire de la discipline s'avèrent toutes très succinctes. Voir : Alain Bergounioux, « L'École et l'éducation civique », *La revue de l'inspection générale*, n° 3, septembre 2006, 54-60 ; « L'éducation civique au collège et au lycée », *Éducation & formations*, n° 76, décembre 2007, p. 85-89 ; François Audigier, « L'Éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques », in *L'École du citoyen*, Iregh, 1999, p.11 à 27 ; « Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyenneté... Changement de nom ou changement de contenu ? », dans *Vers une citoyenneté européenne*, CRDP de Dijon, Dijon, 2000, p. 23-40 ; « L'éducation civique dans l'école française », *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, n° 2, février 2002 [en ligne] consulté le 8 mars 2009, URL : http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm ; Philippe Marchand, « L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire », *Spirale – Revue de Recherche en Éducation*, n° 7, 1992, p. 11-42 ; Jacqueline Costa-Lascoux, « Le droit à l'école. L'expérience de l'éducation civique », *Droit et société*, n° 19, 1991, p. 223-241.

⁵⁰ Il est d'ailleurs assez étonnant de constater le décalage qui peut exister entre l'affirmation constante du rôle « politique » de l'école et le nombre relativement faible de travaux réalisés sur la question. On peut toutefois tenter d'expliquer cette situation en imaginant que l'apaisement de la « querelle scolaire » opposant l'enseignement privé et l'école publique a pu impacter l'intérêt pour l'étude de la dimension politique et civique de l'institution scolaire.

une avance notable.⁵¹ Celle-ci est, du reste, surtout connue pour s'être attachée à décrire les représentations et les attitudes politiques des jeunes. Côté français, l'école a donc, en fait, surtout fait l'objet de réflexions théoriques et souvent philosophiques.⁵² Qui plus est, s'il est admis que notre démarche puisse faire de notre sujet le moyen d'une fin supérieure, il nous faudra convenir du fait qu'aucune recherche n'a jusqu'alors misé sur l'aptitude de l'enseignement moral et civique à révéler les évolutions « récentes » de l'esprit du temps. Les études d'Alain Mougnotte et d'Yves Déloye pourraient, certes, supporter d'être appréhendées en fonction d'intentions assez proches de ce que nous nous sommes attachés à démontrer. Mais le contexte dans lequel ces auteurs avaient évolué ne leur avait pas offert d'interroger, comme nous l'avons fait, l'importance du primat différemment accordé par des séquences de notre modernité à ces deux fondements paradigmatiques que sont, d'une part, le collectif et, d'autre part, l'individu. Car le but, pour nous, devait bien être celui-là. L'enseignement moral et civique devait ici mériter d'être observé pour sa capacité à incarner « des » manières symptomatiques d'observer le monde. À charge pour nous de démontrer avec quel œil inédit, et en fonction de quels contextes, cet enseignement aura été amené à le faire.

⁵¹ Voir : François Audigier, « L'étude des mouvements politiques de jeunes : cadre historiographique et enjeux épistémologiques. La cas des cadets gaullistes », *Histoire@Politique. Revue électronique du Centre d'Histoire de Sciences Po*, n° 4, janvier-avril 2008, [en ligne] consulté le 14 octobre 2014, URL : <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=04&rub=pistes&item=8> , « Orientations stratégiques 2014-2017 » du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), mai 2014, [en ligne] consulté le 14 octobre 2014, URL : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/Prog_strat%C3%A9gique_Cnesco_290514.pdf.

⁵² Marcel Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même, Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, novembre 1985, n° 37, p. 55-86 ; Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris, 2000 ; « Sur l'école », dans *Quelle école pour quelle nation ?*, Hachette-Education, 1994, p. 40-55 ; « L'École du citoyen », *Migrants-Formation*, n° 102, septembre 1995, p. 144-153 ; « Du national au civique. À propos de l'éducation », *Commentaire*, été 2000, p. 351-354 ; Yves Lenoir, Constantin Xypas, Christian Jamet, *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Armand Colin, Paris, 2006 ; Maris-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Bayard, Paris, 2002 ; Jean-Pierre Obin, *Questions pour l'éducation civique : former des citoyens*, Hachette, Paris, 2006 ; François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Economica, Paris, 1998 ; Audric Vitiello, *Institution et liberté. L'école et la question du politique*, L'Harmattan, Paris, 2010 ; « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, janvier 2008, n° 29, p. 169-187 ; Charles Roig, Françoise Billon-Grand, *La socialisation politique des enfants - Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France*, Presses de Sciences Po, Paris, 1967 ; Jean-Paul Payet, « L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire », in Agnès Van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 2000 ; François Audigier, *L'Éducation à la citoyenneté*, INRP, Lyon, 1999 ; Annick Percheron, « L'école en porte-à-faux », *Pouvoir*, n° 30, septembre 1984, p. 15-28 ; Jacqueline Costa-Lascoux, « Liberté, égalité et civisme au collège », *Migrants formation*, n° 8, septembre 1991, p. 128-139 ; Laurence Cornu, Joël Roman, « École et citoyenneté », in Catherine Withol de Wenden (dir.), *La Citoyenneté*, Fondation Diderot, Paris, 1982, p. 309-320.

L'approche socio-historique d'un enseignement malléable.

Il nous a semblé qu'une démarche socio-historique serait la mieux à même d'évoquer « les » manières dont l'État-éducateur moderne s'est efforcé de diriger la « fabrique scolaire du vivre-ensemble ». ⁵³ Dans les faits, il nous est apparu que cette approche pouvait surtout constituer un moyen fiable de cerner les changements et les permanences engagés par la production des programmes, mais aussi, voire, surtout, des discours qui ont entouré leur élaboration. On sait, du reste, que de nombreux travaux de sciences politiques ont déjà pris pour objet l'analyse des politiques publiques. ⁵⁴ Mais nous n'ignorons pas que l'inscription dans une perspective strictement sociohistorique de l'analyse des politiques publiques est une tendance paradoxalement assez récente. ⁵⁵ Cependant, nous soulignerons que la démarche, par exemple, « incrémentaliste », ⁵⁶ est de plus en plus utilisée par les chercheurs intéressés par la manière dont l'héritage des choix passés peut contraindre les choix présents. Dans la même veine, nous pouvons, par ailleurs, évoquer le courant néo-institutionnaliste, ⁵⁷ incarné, notamment, par la politologue américaine Theda Skocpol, ⁵⁸ qui se propose, lui, de faire des conditions historiques de construction des institutions étatiques une variable explicative de la définition des politiques mises en œuvre. ⁵⁹ Mais il reste, au final, qu'en France, peu de

⁵³ Nous nous inspirons ici du titre de l'ouvrage de Laurence de Cock et Emmanuel Picard *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Paris, 2009.

⁵⁴ Voir le programme des sections thématiques consacrées aux politiques publiques lors du X^e congrès de l'Association française de Science politique à Grenoble (7-9 septembre 2009).

⁵⁵ Le principe ordonnateur de cette démarche est d'objectiver les relations entre État et savoir et de mettre en évidence l'historicité des catégories d'action publique. Voir à ce sujet : Olivier Ihl, Martine Kaluszynski, « Pour une sociologie historique des sciences du gouvernement », *Revue française d'administration publique*, n°102, avril-juin 2002, p. 229-243 ; Vincent Dubois, « La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », in Pascale Laborier, Danny Trom (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 347-364.

⁵⁶ Alexandra Jönsson, « Incrémentalisme », *Dictionnaire des politiques publiques*, in Pierre Lascombes, Patrick Le Galès, « Instrument », Presses de Sciences Po, Paris, 2010, p. 317-325.

⁵⁷ Paul J. Di Maggio, Walter W. Powell, « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, Vol. 10, n° 40, Quatrième trimestre, 1997, p. 113-154 ; André Lecours, « L'approche néo-institutionnaliste en science politique : unité ou diversité ? », *Politique et Sociétés*, Vol. 21, n° 3, 2002, p. 3-19 ; Sven Steinmo, « Néo-institutionnalisme historique », *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit., p. 367-374.

⁵⁸ Peter Evans, Dietrich Rueschemeyer, Theda Skocpol, *Bringing the State back in*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 390 p. ; Theda Skocpol, « Formation de l'État et politiques sociales aux France », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°96-97, mars 1993, p. 21-37 ; Pierre Bollinger, « Theda Skocpol, l'État, l'histoire et la science politique américaine », *Raisons politiques*, février 2002, n° 6, p. 134-148.

⁵⁹ Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 34.

chercheurs ont tenté le rapprochement entre histoire et analyse des politiques publiques.⁶⁰ Pour certains, cette carence peut, du reste, s'expliquer par la manière dont la tendance à la fragmentation de ces recherches limite la constitution de modèles d'analyses aptes à fournir des schèmes transposables d'un terrain à l'autre.⁶¹ Mais devions-nous seulement envisager notre étude en fonction de schèmes ? En ce qui nous concerne, nous nous sommes vite convaincus du fait que notre travail devait s'inscrire dans une démarche proprement sociohistorique. Au fond, cette remarque doit d'ailleurs beaucoup à l'idée que nous nous sommes faits d'une méthode dont le principe premier devait principalement consister à faire s'articuler des concepts sociologiques et/ou philosophiques qui, au fil de nos recherches, sauraient se nourrir de références historiques⁶² et d'expériences personnellement vécues. Sans doute, au fond, s'agissait-il pour nous, d'exploiter le fruit de ce que Claude Lévi-Strauss appelait un « bricolage intellectuel ».⁶³ C'est en tout cas sur cette base qu'il nous aura fallu établir une sorte de dialogue entre le social, le politique et l'histoire.⁶⁴ Car l'analyse des termes toujours

⁶⁰ Citons notamment : François Buton, « Sida et politique : saisir les formes de la lutte », *Revue française de science politique*, vol. 55, n°5-6, octobre-décembre 2005, p. 787-810 ; Didier Renard, *Initiative des politiques et contrôle des dispositifs décentralisés : la protection sociale et l'Etat sous la Troisième République, 1885- 1935*, MIRE, Paris, 1999. François Buton s'est également intéressé à l'institutionnalisation de l'éducation des enfants handicapés et à la construction de la catégorie « éducatibilité » de ceux-ci : François Buton, *L'administration des faveurs: l'État, les sourds, les aveugles, 1789-1885*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2009 ; Vincent Dubois, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Belin, Paris, 1999 ; Yves Surel, *L'État et le livre. Les politiques publiques du livre en France (1957-1993)*, L'Harmattan, Paris, 1997.

⁶¹ Vincent Dubois, « Socio-histoire et usages sociaux de l'histoire dans l'analyse de l'action publique. Réflexions à partir de la politique culturelle en France », in Yves Déloye, Bernard Voutat (dir.), *Faire de la science politique*, Paris, Belin, 2002, p. 155-166.

⁶² En ce qui concerne plus strictement l'histoire de l'éducation, nous nous sommes souvent appuyés sur l'œuvre d'Antoine Prost et sur celle, toujours très utile de Claude Lelièvre et Christian Nique. Voir : Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968 ; *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, Paris, 1997 ; *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Perrin, Paris, 2004 ; *Regards historiques sur l'éducation en France :XIX^e-XX^e siècles*, Belin, Paris, 2007 ; *Du changement dans l'École – Les Réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, Paris, 2013 ; Claude Lelièvre, Christian Nique, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Plon, Paris, 1993 ; *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Nathan, Paris, 1994 ; *L'école des présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Odile Jacob, Paris, 1999. Claude Lelièvre (seul), *Histoire des institutions scolaires*, Nathan, Paris, 1990 ; *Jules Ferry : la République éducatrice*, Hachette éducation, Paris, 1994 ; *L'école à la française en danger ?*, Nathan pédagogie, Paris 1996.

⁶³ Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962.

⁶⁴ Dans l'ouvrage qu'il a consacré à la sociologie historique du politique, Yves Déloye a écrit : « La sociologie historique du politique entend tout d'abord rappeler le caractère artificiel de la césure passé/présent. Comme s'il pouvait y avoir, d'un côté, le domaine propre de l'histoire, et de l'autre, celui du sociologue. Charles Tilly en a fait l'observation : « Si la sociologie historique est prometteuse, c'est parce qu'elle oblige le chercheur à constamment historiciser ses raisonnements et à tenir compte de la « main-morte du passé ». Un texte célèbre de Karl Marx (1818-1883) résume bien la nécessaire inscription du présent dans le passé : « Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font de leur propre mouvement, dans des circonstances choisies par eux seuls ; ces circonstances leur sont données, transmises par le passé ». Cette phrase, en apparence toute simple, évoque l'un des enjeux majeurs de la perspective adoptée par la sociologie historique : apprécier la persistance du passé,

circonscrits et donc hautement symboliques contenus dans les textes officiels, les manuels et autres déclarations – publiques ou non – n'auront, répétons-le, pas moins compté que l'étude des contextes dans lesquels ils furent utilisés. C'est, en somme, pour cela que notre idée pourrait être ainsi rapportée à notre volonté de jeter un œil dans l'entrebâillement des portes donnant sur les coulisses de l'histoire. Ceci, nous le verrons, s'avèrera particulièrement vrai lorsqu'il nous faudra revenir sur la décision prise, en 1977, de supprimer un enseignement devenu « embarrassant ». Mais il ne s'agit là que d'un exemple parmi tant d'autres, l'important, pour le moment, étant d'explicitier notre méthodologie. Tout juste insisterons-nous donc sur le fait que les sources à partir desquelles nous avons bâti notre démonstration n'ont été choisies qu'en fonction de leur capacité à servir l'historicisation d'un processus très précis. À ce titre, nous noterons enfin que la dissection de chacune des archives plus ou moins directement concernées par notre sujet ne fut pas l'entreprise la plus simple à mener, loin s'en faut. Mais le jeu en valait la chandelle. Car c'était là, nous semble-t-il, le seul moyen d'interroger, même par procuration, ces fameuses manières dont l'État-éducateur, et, à travers lui, la société française eurent à gérer, gèrent, et géreront encore l'épineuse question posée par l'expression des identités individuelles et collectives.

L'enseignement moral et civique révélateur des transformations de la conscience sociale.

Nous venons tout juste d'évoquer, et ce n'était pas la première fois, cette idée que notre travail devait, au fond, utiliser l'histoire de l'enseignement moral et civique comme un moyen de soutenir un questionnement plus global sur l'évolution de l'esprit du temps. Or, il nous faut maintenant convenir du fait que cette expression pourrait être, elle-même, abordée de bien des façons. C'est pourquoi, il convient que nous revenions enfin sur ce choix de concentrer l'attention de nos recherches sur l'aptitude de l'enseignement moral et civique à questionner l'importance différemment accordée par l'histoire moderne à ces deux productions sociales que sont l'individu et le collectif. Partant, il nous faut commencer par préciser que cette démarche nous a été inspirée par la lecture d'un texte de Norbert Élias publié en 1987.

Dans *La société des individus*, le sociologue allemand s'était en effet proposé de décrire « les transformations de l'équilibre « nous-je » », telles qu'elles seraient intervenues dans les sociétés contemporaines. Or, c'est aussi dans cette troisième partie de ce livre qu'Élias avait

évaluer l'influence (sur l'action présente) des actions et configurations sociales passées. Car « le passé des relations sociales et ses sous-produits – matériels, idéologiques, et autres – contraignent le présent des relations sociales ». Cf. Yves Déloye, *Sociologie historique du politique*, op. cit., p. 22-23.

choisi de conclure son exposé sur ces mots :

« Une étude plus précise des méthodes d'éducation qui jouent un rôle décisif dans le développement de l'image du je et du nous chez l'enfant qui grandit apporterait un peu plus de lumière dans la production et la reproduction de l'identité du je et de l'identité du nous au fil des générations. On pourrait montrer que la modification des rapports de pouvoir à l'intérieur des États et entre eux influe sur les réactions affectives dans ce domaine. La manipulation des sentiments vis-à-vis de l'État et de la nation, du gouvernement et du régime politique est une technique courante de la pratique sociale ; les institutions d'enseignement public sont orientés à l'extrême, dans tous les États nationaux, vers l'approfondissement et le renforcement d'un sentiment du « nous » exclusivement axé sur la tradition nationale. Il manque dans tout ce domaine une théorie sociologique conforme à la réalité des faits et de la pratique qui permettrait de comprendre cet état de choses et de surmonter du même coup la représentation d'une existence séparée de l'individu et de la société. »⁶⁵

Comme le laissent entendre les dernières lignes de cet extrait, la grande force du texte de Norbert Elias réside dans une volonté, toujours revendiquée par son auteur, de surpasser la dispute, faussement évidente, entre l'individu et la société. En suivant la démonstration d'Elias, il serait ainsi bien plus pertinent d'historiciser un débat qui, de fait, mériterait plutôt d'être compris comme un moment clé de l'évolution des sociétés occidentales. Dans le premier des trois textes que comporte son livre,⁶⁶ Elias soulignait ainsi que l'opposition la plus fréquemment établie entre « individu » et « société » relevait en réalité d'une opposition de valeur entre « individualisme » et « collectivisme ». Rappelant que les partisans de l'individualisme associent généralement l'individu à des images positives d'indépendance ou d'originalité, l'auteur avait alors relevé, qu'à l'opposé, d'autres sauraient toujours envisager les choses sous un aspect plus négatif :

« Le mot « individu » suscitera chez certains une impression négative parce que la doctrine de l'« individualisme » présente à leurs yeux une connotation déplaisante. Le terme sera lié dans leur esprit à la vision de l'individu brutal et sans scrupules qui ne vise qu'à opprimer les autres et s'enrichit à leurs dépens. Ou bien il éveillera un sentiment négatif parce qu'à leurs yeux la subordination de l'individu à l'État ou à quelque autre groupe social, le dévouement à la nation, la solidarité de classe, l'obéissance aux commandements de l'Église ou le sacrifice à une communauté raciale est l'accomplissement de la vie individuelle ou l'idéal suprême de toute vie humaine. Il se peut alors que des impressions

⁶⁵ Norbert Elias, *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991, p. 273.

⁶⁶ S'il est désormais admis que Norbert Elias (1897-1990) figurait parmi les sociologues les plus influents de l'époque moderne, il n'en reste pas moins qu'il dut attendre l'âge de cinquante ans pour être reconnu comme tel. Malgré une certaine influence aux Pays-Bas, puis en Allemagne et, enfin, en Grande-Bretagne, sa reconnaissance internationale ne fut donc que tardive. Or, la publication, en 1987, de *La société des individus* illustre parfaitement l'idée d'une divulgation différée de sa pensée. La forme même de l'ouvrage témoigne de ce décalage puisque le texte qui donne son titre au volume remonte, en fait, à 1939 et n'aura été publié qu'en 1983 (sous la forme d'un photocopié) par l'université de Stockholm. Le second texte, "*Conscience de soi et image de l'homme*" fut parachevé dans les années cinquante. Le dernier, celui sur lequel nous nous appuyons le plus, "*Les transformations du déséquilibre « nous-je »*", est finalement le seul à dater de 1987.

de cet ordre se fondent en une vision mythologique selon laquelle les entités sociales comme les nations, les races ou les classes auraient véritablement une existence antérieure à celle de tous les individus et indépendante de la leur, une vision selon laquelle il y aurait pour ainsi dire des *sociétés sans individus*. »⁶⁷

Ce rappel, une fois effectué, doit ainsi servir l'idée que la force de l'antinomie individu/société viendrait de ce qu'elle a su s'exclure de la dispute idéologique pour s'ancrer finalement dans les profondeurs de la "*conscience de soi*". Car c'est surtout en fonction de ce processus que la croyance en l'unicité de la personnalité serait, pour Elias, devenue une condition de l'existence humaine. C'était d'ailleurs, pour cela, notait-il, que ce « je sans nous » des modernes avait dû inspirer un certain nombre de héros de la culture contemporaine :

« L'individu ne peut donc s'empêcher de considérer comme une dévalorisation qui priverait de sens son existence entière l'idée de ne plus se représenter sa spécificité, sa propre individualité, son "être propre", comme une création unique de la nature, jaillie de son giron, de façon soudaine et inexplicable, comme Athéna de la tête de Zeus, et au lieu de cela d'attribuer ses propres qualités physiques, ou ses propres défauts, à quelque chose d'aussi fortuit que les relations avec les autres, et d'aussi éphémère que la société humaine. »⁶⁸

Voilà donc une vision des choses, qui, rapportée à notre idée, devait convenir à l'intérêt potentiellement porté à l'évolution des discours sur l'École. Conformément à la vision romantique allemande de la construction cognitive, Elias s'intéressait d'ailleurs de très près à la manière dont le langage pouvait conditionner l'esprit. Pour lui, l'individu méritait d'être analysé comme un être prisonnier des instruments langagiers mis à sa disposition. Ces derniers devant, en somme, lui imposer des "*normes sociales de pensée*" :

« L'espoir que les idées, la pensée à elle seule puissent suffire pour commencer à relâcher la chaîne de ce cercle vicieux et finir par échapper du piège rappelle un peu l'histoire de ce bon baron de Münchhausen essayant de se tirer d'un marécage en tirant sur sa tresse. Car en définitive il ne s'agit pas de savoir dans tout cela ce que pense tel ou tel individu. Si audacieux et si fertile que puisse être l'imagination d'un individu même dans le domaine de la pensée, il ne peut guère s'éloigner des normes de la pensée et du langage de son temps. Il en reste prisonnier, ne serait-ce qu'à cause des instruments linguistiques dont il dispose. »⁶⁹

Or, ne devait-il pas être pour nous tout aussi instructif d'envisager l'évolution, par exemple, de la dénomination de l'enseignement moral et civique, comme l'un des aspects d'une évolution sociale ? Nous pensons, et nous verrons, que si.

Mais Elias ne s'était pas contenté de situer historiquement l'origine des deux concepts

⁶⁷ *Ibid.*, p. 128-129.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 100.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 135.

étudiés dans son livre. Il lui avait aussi fallu analyser les conditions sociales de leur usage. Ainsi avait-il rappelé qu'à la Renaissance, la notion d'individu avait déjà émergé dans un sens assez proche de celui que nous connaissons. Soulignant, en outre, l'influence du doute systématique qui avait animé Descartes, il aura noté que chez Locke, par exemple, la « naturalisation de l'individu » devait être vue comme le moyen d'articuler rationnellement l'intériorité et l'extériorité :

« Prenant pour point de départ la vision de l'homme la plus évidente, le schéma fondamental commun aux personnes les plus violemment opposées, avec une « intériorité » et une « extériorité » entre lesquelles les perceptions sensorielles constitueraient le seul lien, Locke se ralliait à la thèse selon laquelle la conscience, l'entendement, ou quelque fût le nom que l'on donnât à la chose à l'intérieur de soi, se comportait comme un récipient initialement vide qui à l'aide des perceptions sensorielles se remplirait progressivement de savoir. La difficulté était alors d'expliquer comment l'homme parvenait à concevoir des rapports, plus particulièrement des rapports de système et de nécessité entre les différentes perceptions sensorielles ou ce dont elles étaient issues. »⁷⁰

Mais, cela ne se suffisant en rien, Élias devait ajouter que le doute de Descartes et la revendication d'une « intériorité » n'auraient certainement pas pu faire l'économie d'une forte diminution de l'emprise de la religion :

« On pourrait dire qu'à un premier Moyen Âge à dominante théologique et religieuse fit suite un deuxième Moyen Âge à dominante métaphysique dans la pensée et le langage duquel les fonctions et les sentiments réifiés jouaient un rôle primordial. [...] En tant qu'observateur, l'individu se sentait assez libre et détaché à l'égard du monde ; jusqu'à un certain degré, il prit ses distances par rapport au monde des objets inanimés, comme par rapport au monde des êtres humains et par conséquent de lui-même. En sa qualité d'observateur, l'homme avait le sentiment de faire partie intégrante des phénomènes naturels et, étant donné l'état de sa pensée à l'époque de Descartes, il avait surtout le sentiment de faire partie de la nature physique, comme une sorte de mécanisme d'horlogerie ou de machine dont on prenait connaissance par les sens, comme de tant d'autres choses de cet ordre. »⁷¹

Aussi, nous pensons que « l'autre » grand intérêt de la conception que se faisait Norbert Elias du processus de civilisation réside, de fait, dans l'éventail très large de son champ d'investigation. Car en refusant la coupure entre individu et société, Elias avait aussi souhaité analyser la civilisation comme un ensemble ordonné de modifications capables d'affecter les individus comme les structures sociales. Pour lui, il n'y aurait donc, en somme, pas eu de « civilisation des individus » sans évolution des conditions du contrôle social. Or, c'est précisément en choisissant de faire de l'enseignement moral et civique le témoin d'un

⁷⁰ *Ibid.*, p. 155.

⁷¹ *Ibid.*, p. 150-151.

processus de socialisation que nous nous sommes, nous-mêmes, engagés à décrire les manières dont certaines séquences de notre histoire durent consacrer, tour à tour, le collectif, l'individu et le besoin finalement acté de dépasser cette antinomie. C'est donc aussi, pour cela, que, comme Norbert Elias, nous nous sommes montrés très attentifs aux angoisses et à toutes les charges affectives qui ont pu déborder des discours produits sur la formation morale et civique entre 1944 et 2014. Nous aussi, d'une certaine manière, nous nous serons, en somme, intéressés à la façon dont "*l'habitus psychique des individus et les structures de leur société se correspondent mutuellement et se modifient corrélativement*".⁷² Mieux, c'est dans ce même cadre d'idée que le thème de notre étude dut questionner la fameuse "*extension des unités de survie*" décrite par le sociologue. Car, si Elias sut constater à quel point la période contemporaine fut marquée par la mise en place d'institutions supra-nationales, il nous aura fallu, là encore, revenir, à notre façon, sur la manière dont les manifestations d'une "*crise de la modernité*" surent peser sur le destin de notre objet d'étude. C'est, du reste, en fonction de ce même schéma d'analyse que nous nous sommes demandés dans quelle[s] mesure[s] l'État-éducateur sut réévaluer l'influence qu'il pouvait ou devait pouvoir exercer sur l'appréhension juvénile du monde. Et c'est en fonction de cette même stratégie qu'il nous a fallu constater à quel point certaines évidences peuvent parfois souffrir d'être contestées, pour le pire, comme pour le meilleur. Car il se sera surtout agi, pour nous, d'observer ce que l'équilibre actuel « nous-je » peut avoir de fragile. En abordant, notamment, dans notre troisième chapitre, la dimension prise par certaines formes nouvelles de sociabilité, nous n'avons ainsi pas eu d'autre but que de démontrer à quel point le « je », si dominateur en apparence, pourrait bien être de plus en plus concurrencé par quelques « nous » d'un genre nouveau. Telles sont, en résumé, les raisons qui nous ont poussés à relever le défi lancé dans le troisième texte de *La société des individus*.

Au final, tout ceci aura donc dû nous permettre d'affirmer comment une telle démarche, motivée, qui plus est, par une actualité marquée par la critique grandissante d'un État tenu de pas se contenter d'agir comme un simple opérateur, devait, au fond, susciter un questionnement plus global sur l'impossible fin du politique.

La première partie de notre thèse sera donc consacrée à la séquence de notre histoire moderne durant laquelle l'enseignement moral et civique était encore envisagé de manière classique. Promu, dès l'immédiat après-guerre, par des néo-pédagogues paradoxalement

⁷² *Ibid.*, p. 78.

investis d'une visée, à la fois très républicaine, et très émancipatrice, nous verrons que cet enseignement, maintenu dans sa dénomination traditionnelle, n'aura pas été, tant que cela, réinventé par la période gaullienne. Convoqué, dès 1944, pour conjurer "*la dégradation de la conscience morale*",⁷³ il sera, certes, mis en valeur, voire, instrumentalisé, par des férus de pédo-psychologie. Mais leur tentative de réinvention de l'école échouant, l'enseignement moral et civique ne sera finalement pensé qu'en fonction des services qu'il devait rendre à la morale républicaine. Tenu, comme à ses débuts, d'éveiller la conscience nationale chez l'enfant, il sera surtout concerné par l'obligation de refondre des liens abimés pendant l'occupation, mais aussi, plus tard, pendant la guerre d'Algérie. Progressivement impacté par une logique de démocratisation, des études secondaires, intervenue pendant la période gaullienne, il saura, malgré tout, incarner un « temps » de la France où le souvenir du désordre et le risque ranimé d'une désunion avaient offert à certaines grandes figures de maintenir une ambiance morale finalement assez proche de l'idéal défini par ce qu'Yves Déloye appelait « l'individualisme républicain ».

La deuxième partie s'attachera, elle, à décrire la manière dont le sort progressivement réservé à la discipline, entre 1965 et 1984, révéla l'avènement d'un nouvel homme, plus hédoniste, plus libre, plus vindicatif et, de fait, résolument plus individualiste. Nous commencerons bien évidemment par évoquer le contexte dans lequel ce changement de cap s'opéra. Il nous faudra donc revenir sur le tournant de Mai 68. Cela nous conduira alors à constater à quel point les dates, mais aussi les idées, parfois contradictoires, défendues pendant cette période, durent accompagner le déclin progressif d'un enseignement qui n'était alors plus que civique. Nous aborderons, pour ce faire, le déroulement et la teneur d'un conflit idéologico-pédagogique, en veillant à rattacher ce dernier aux expressions contradictoires d'une méfiance paradoxalement commune vis-à-vis de la discipline qui nous intéresse. Nous pourrons alors basculer dans les années 1970 où le rétrécissement du globe et l'affirmation d'une jeunesse plus libre et plus angoissée que jamais durent motiver la réflexion de plusieurs acteurs en ce qui concerne la formation morale et civique des jeunes Français. Nous verrons alors comment des intellectuels de haut rang et parfois sollicités par l'État-éducateur lui-même, proposèrent une vision des risques encourus par la société "*postmoderne*" qui, non contente de ne pas être entendue, devait assister à la suppression non-assumée de la discipline qu'ils avaient, pourtant, énergiquement défendue.

C'est alors qu'il nous faudra nous intéresser, dans la troisième et dernière séquence de

⁷³ Arrêté du 21 septembre 1944, « Instruction morale et civique », *Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale*, n° 10, 7 décembre 1944, p 526-527.

notre thèse, à la manière dont l'État-éducateur, constatant les méfaits d'un excès d'individualisme, finira par lui-même symptomatiser une forme d'ambivalence française. Nous commencerons l'examen de ce temps de l'histoire en évoquant la réhabilitation, dans les années 1980, d'un enseignement civique construit, à nouveau, sur un modèle très républicain de citoyenneté. Nous n'oublierons pas de replacer cet effort dans son contexte en précisant comment ce dernier avait vu émerger, pour la première fois, un débat sur le fameux "vivre-ensemble". Nous préciserons, d'ailleurs, comment celui-ci avait dû, peu à peu, se focaliser sur l'actualisation de données liées, de près ou de loin, au fait migratoire. Nous reviendrons, en outre, car elle n'y est pas étrangère, sur la querelle de l'histoire qui s'était alors faite jour. Il nous faudra aussi évoquer les principes du camp néo-républicain sur la base desquels la nouvelle « éducation civique » avait été réinventée. Mais puisqu'il devait constamment s'agir de faire de la discipline un révélateur des hésitations de la société française, nous consacrerons également un temps de notre étude à un épisode, certes, peu connu, mais qui avait eu le grand intérêt de voir un discours multiculturaliste venir concurrencer, après quelques mois seulement, les idées promues par la réforme entreprise en 1984. À la suite de quoi, nous pourrions discuter du fond, des limites et du sens paradigmatique de la révision des programmes intervenue, plus tard, dans les années 1990. Ce sera là, surtout, un moyen de consolider l'observation de l'ambivalence française, du fait de l'admission, par ces mêmes programmes, d'une volonté de surpasser le clivage individu/collectif. Cette partie de notre travail sera du reste supportée par l'examen d'une réflexion conduite, à l'époque, par le tout nouveau Conseil national des programmes. C'est alors que nous pourrions conclure sur l'analyse des projets conduits durant la dernière décennie. Il sera ici toujours question de l'ambivalence française, à ceci près qu'elle sera mise en abîme par l'observation du sens induit par la réintroduction, en 2008, des cours de morale dans le primaire. C'est, notamment, dans ce cadre que nous reviendrons sur l'énième réactivation du discours « dit » néo-républicain ; en ce qu'il devait, en somme, critiquer les limites de « l'éducation à la citoyenneté » promue dans les années 1990. De là, nous pourrions alors achever notre travail par l'analyse d'un projet d'enseignement moral et civique, dont la genèse, portée par un discours laïciste, voire, « buissonnier » devra, au fond, mieux que toute autre chose, traduire l'état quasi-schizophrénique dans lequel se trouve visiblement embourbée la conscience générale de notre pays.

Chapitre 1 – L'instruction morale et civique de la IV^e République à la séquence gaullienne : le devoir et l'unité au fondement d'une formation classique.

(1945-1969)

« Si c'est parce que la république existe ou a l'air d'exister que vous êtes républicain, vous n'êtes pas républicain. La vraie république est un parti pris et une règle posée, à laquelle on pliera l'existence. »⁷⁴

Alain

Introduction.

Une des grandes particularités de la formation morale et civique dispensée de l'immédiat après-guerre aux premières années de la décennie 1960, réside dans le fait qu'elle fut en partie réinventée dans une période de profonde rénovation de l'École. En effet, la dernière grande refonte du système scolaire français mérite d'être rapportée à une réflexion originellement entamée par le Conseil National de la Résistance, laquelle réflexion, trouva un terme avec la généralisation, en 1963, de l'accès au collège.⁷⁵ Or, cette réalité, sur laquelle nous reviendrons en évoquant, par exemple, l'influence du Plan Langevin-Wallon et celle, encore plus notable, des réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963), présente ceci d'intéressant qu'elle correspond à l'idée selon laquelle la démocratisation des études secondaires amena une proportion jusque-là inégalée d'élèves à réfléchir sur les thèmes qui intéressent notre travail. Et c'est ainsi, pour ne dire qu'un maigre mot de l'importance de ce détail, que nous pouvons d'ores et déjà citer un extrait de la partie introductive du texte remis, en 1947, par Paul Langevin et Henri Wallon au deuxième gouvernement de Paul Ramadier :

« [...] à tous les degrés, l'enseignement méconnaît dans l'élève le futur citoyen. Il ne donne pas une importance suffisante à l'explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux, à la culture méthodique de l'esprit critique, à l'apprentissage actif de l'énergie,

⁷⁴ Alain, Propos du 1er avril 1914, *Propos*, tome I, Gallimard, Paris, « Bibliothèque de la Pléiade », 1990.

⁷⁵ Cette remarque ne vaut que si l'on considère que la création du collège unique par la réforme Haby de 1975 ne constitue pas une étape aussi importante que l'est la refonte globale du système, telle qu'elle est intervenue dans les années 1950-1960.

de la liberté, de la responsabilité. Or, cette formation civique de la jeunesse est l'un des devoirs fondamentaux d'un État démocratique et c'est à l'enseignement public qu'il appartient de remplir ce devoir. Toutes ces raisons justifient la nécessité d'une réforme profonde de nos institutions d'enseignement qui, si elles ont dans le passé rempli avec succès leur mission, doivent, pour rester à la hauteur d'une réputation méritée, se transformer et s'adapter à l'état économique et social actuel. »

Ce que cet extrait nous dit de l'étude qui va suivre, c'est que la France libérée, consciente de l'obligation qui lui avait été faite de se reconstruire sur des bases morales solides, avait dû réfléchir aux moyens d'adapter la formation de sa jeunesse à la redéfinition d'un temps économique et social principalement déterminé par la relance et la mémoire, malgré tout, indispensable de son propre déchirement. Les futurs citoyens avaient connu la guerre et nombre d'entre eux avaient peut-être même eu à goûter de près au sinistre spectacle offert par la collaboration. Cela, bien sûr, n'avait pas échappé aux penseurs de la rue de Grenelle. Or, nous allons voir que certains de ces mêmes pédagogues, et non des moindres, n'avaient pourtant pas attendu la paix pour nourrir des projets révolutionnaires. Il était notamment apparu indispensable, pour un certain nombre de ces gens, de promouvoir un changement de cap tout entièrement dirigé vers une modernité plus émancipatrice ; là où d'autres avaient estimé préférable de ne pas accélérer trop hâtivement le cours des choses. Cette confrontation d'idées, dans sa faculté à caractériser la représentativité paradigmatique de ces visions parfois très éloignées du lien social, avait donc eu cela d'intéressant qu'elle s'était au fond différenciée sur la priorité donnée à la formation du sens collectif ou à celle, presque antinomique, de l'individu. Les questions de méthodes, par exemple, avaient ainsi su cristalliser un questionnement indirectement formulé par certains sur le classicisme hautement symbolique de la formation scolaire. Et c'est, du reste, dans ce cadre que des approches finalement empreintes d'idéologie avaient offert d'interroger l'attachement d'une institution aux idées originellement promues par des républicains sûrs de leur fait. Or, c'est à partir de cela qu'il nous fut permis d'observer la complexité d'une démonstration régulièrement fondée sur le poids des mots. Car seuls quelques détails ramenés à un contexte bien précis surent nous aider à comprendre comment des objectifs libéraux mais modérés par un pragmatisme décisionnel avaient pu déterminer la nature d'une formation finalement classique. L'importance du choix des termes contenus dans les textes officiels et les manuels, notamment, aura ainsi mérité d'être très explicitement mise en valeur. Et c'est en nous intéressant de la sorte à la place occupée par la morale dans l'élaboration de ces programmes, qu'il nous aura pareillement fallu constater par quel cheminement une volonté de recoudre des liens abimés par l'occupation avait dû

progressivement laisser place à l'observation d'un pré-modernisme nettement moins sentimental.

D'une manière générale, on comprendra donc que cette partie de l'étude, comme celles qui la suivront, devra faire s'articuler une chronologie et des supports qui, tous, devront pouvoir révéler la capacité d'une discipline à incarner un certain esprit du temps. Ici, l'évocation, par exemple, de l'influence exercée par les théories néo-pédagogiques de l'Éducation nouvelle ne devra donc pas seulement présenter un intérêt historiciste, dans la mesure où la non satisfaction de leurs ambitions devait donner un poids supplémentaire à la décision finalement prise de maintenir un modèle très républicain d'instruction morale et civique. Nous verrons d'ailleurs qu'une telle conclusion pouvait convenir à l'analyse d'une politique proprement gaullienne de l'éducation, tant il est vrai que l'intervention d'un général-père dans un contexte de délitement social avait, là encore, su soutenir la compréhension d'une rénovation finalement vouée à promouvoir la primauté du collectif sur l'individu.

I. L'instruction morale et civique de l'ancienne République : un enseignement traditionaliste promu par des néo-pédagogues.

Pour comprendre la manière dont l'instruction morale et civique fut envisagée sous la IV^e République, il convient tout d'abord de mesurer l'importance du rôle joué par ces deux faits majeurs que sont le discrédit porté sur l'épisode vichyste et l'action menée en amont par la Résistance.

À la Libération, les hauts fonctionnaires de la rue de Grenelle, soucieux de réhabiliter un enseignement chargé, depuis l'État français, d'une connotation très impopulaire, s'étaient en effet très rapidement convaincus de la nécessité de prendre en charge la rédaction de programmes capables de répondre à un double objectif. Le premier d'entre eux, symbolisé par le rétablissement d'une appellation hautement symbolique, avait ainsi explicitement visé à rasseoir l'enseignement de la discipline sur des bases républicaines. N'hésitant pas, pour cela, à convoquer le souvenir d'une "*conscience morale*" dégradée par "*quatre années d'oppressions*",⁷⁶ on avait choisi de rédiger des programmes prioritairement attachés à la réactivation d'un certain nombre de principes fondateurs. Pour le ministère de l'Éducation nationale, il s'était agi, au fond, d'assainir, voire, de retisser une fibre nationale abîmée. À cette fin première, un certain nombre d'arrêtés, d'instructions et de circulaires avaient donc été

⁷⁶ Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, n° 10, 7 décembre 1943, p 526-567.

publiés dès l'année 1944. Mais le nouveau projet ne s'était pas arrêté là. En parallèle, une deuxième ambition s'était elle aussi exprimée dans une volonté d'engager la formation intellectuelle des élèves sur les voies d'une vision, cette fois-ci, plus moderne et plus émancipatrice de l'école. Nourrie de longue date par une catégorie d'éducateurs soucieux de ne pas voir la mémoire des hussards noirs trop abusivement réchauffée, cette seconde visée avait en fait surtout eu pour objectif d'imprégner l'enseignement de la nouvelle instruction morale et civique de concepts développés, depuis plusieurs décennies déjà, par un courant pédagogique extrêmement réformateur.

Or, puisqu'il s'avère qu'on avait, à l'époque, tenté de faire du neuf avec du vieux, il convenait que nous fassions ici la part des choses entre ce qui avait appartenu au domaine de la tradition ranimée (paradigme de l'unité) et ce qui avait, au contraire, relevé d'une logique plus émancipatrice (paradigme de la différence). C'est pourquoi nous nous intéresserons dans les différents temps de cette séquence aux problèmes qu'avait posés l'obligation d'associer un modèle pédagogique purement traditionaliste au rêve idéologiquement très affirmé de certains penseurs de l'éducation. C'est, du reste, dans ce cadre que nous nous préoccupons plus particulièrement du sort réservé à la "morale" qui, en tant que notion désanoblée par la Révolution nationale, était souvent apparue comme le principal vecteur d'une réhabilitation post-vichyste de la formation citoyenne.⁷⁷

Pour ce faire, nous serons, premièrement, amenés à interroger l'ampleur de la dualité ancien/nouveau qui caractérisait le fond et la forme qu'avait alors pris cet enseignement. Ceci devra, dès lors, nous permettre d'asseoir notre propos sur l'observation de deux détails essentiels : 1° les limites d'une ambition réformatrice probablement trop connotée sur le plan idéologique, 2° la persistance d'un paradigme de l'unité déterminé au premier chef par la nécessité circonscrite de (re)créer du lien. Cette démonstration, soutenue dans sa suite directe par l'analyse des textes publiés dans le *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* pourra alors être recoupée par l'étude de quelques extraits de manuels de l'époque.

⁷⁷ Dans leur *Dictionnaire pratique du travail social*, Laurent Ott et Stéphane Rullac parlent de " « contexte post-totalitaire » et post-vichyste" dans lequel est justement promulguée la rédemptrice ordonnance de 1945 sur l'irresponsabilité pénale des mineurs. Cf. Laurent Ott, Stéphane Rullac, *Dictionnaire du travail social*, Dunod, Paris, 2010, p. 154.

1. Une tradition « jules-ferriste » adaptée au développement des nouvelles pédagogies.

Comme nous venons de le laisser entendre, la rédaction dans l'immédiat après-guerre des nouveaux programmes d'instruction morale et civique avait offert pour certains pédagogues de l'époque une occasion rêvée d'opérer une synthèse entre une tradition explicitement « Jules-ferriste » et un modèle promu, sur le plan méthodologique, par un courant philosophico-pédagogique résolument réformateur. Pour nous, cette logique de continuation dans le changement, telle qu'elle s'était illustrée dans la reconvocation d'un message fondamentalement « hussardien », et dans le souci néanmoins prégnant d'en redéfinir les modes de diffusion, mérite d'être appréhendée à travers l'examen de deux facteurs concomitants. Le premier, né du besoin très circonstancié de veiller à la consolidation d'une fibre nationale érodée, suppose qu'on ait à l'époque tenu à donner à l'Éducation nationale les moyens d'occuper un espace d'autant plus prioritaire qu'il n'avait pas été négligé, loin s'en faut, par l'État français. Or, nous verrons que cet objectif, opportunément porté par l'essor d'un courant pédagogique bâti, dans les années 20, sur le socle d'une pensée marxiste fertile, avait simultanément permis de croire en la satisfaction d'un deuxième objectif, visant, au fond, à la réalisation d'une société plus permissive. Au final, la concomitance de ces deux logiques devra, en fait, principalement nous amener à bien considérer l'influence « réelle » qu'avait su exercer un courant pédagogique novateur sur la reconstruction d'une discipline finalement réhabilitée dans sa dénomination originelle.

1.1. L'influence de l'Éducation Nouvelle.

Avant d'en venir aux faits, il nous faut préciser ici que l'analyse du rôle joué dans l'immédiat après-guerre par l'émergence des pédagogies nouvelles devra plus tard nous aider à saisir les raisons qui ont conduit les réformateurs des années 1960-1970 à repenser en profondeur l'enseignement de l'instruction morale et civique. Car s'il nous faudra conclure sur la forme éminemment traditionaliste qu'avait finalement dû prendre la discipline sous la IV^e République, il convenait toutefois de bien saisir la sensibilité presque avant-gardiste de ceux que l'époque avait chargés de promouvoir une discipline, certes, républicaine mais dont la finalité aurait dû pour certains, déjà, soutenir l'avènement d'une société émancipée.

A. Les racines pacifistes d'un mouvement foncièrement émancipateur.

Dans un ouvrage de 1949 consacré à l'histoire de la pédagogie⁷⁸, René Hubert, Recteur de l'Académie de Strasbourg et ancien professeur de philosophie morale,⁷⁹ avait, à l'époque, déjà rappelé que l'émergence, dans les années 20, d'une nouvelle pensée pédagogique devait être perçue comme l'étape d'un processus intemporel :

« A toutes les époques de l'histoire, il s'est trouvé des éducateurs, philosophes, moralisateurs, psychologues, humanistes, pour prendre conscience des défauts du système pédagogique établi et créer en dehors de lui, pour y remédier, des écoles où ils ont librement appliqué leurs conceptions et procédé aux expériences qu'elles comportaient ».⁸⁰

Dans la suite de cette première précision, l'historien avait toutefois nuancé son propos en précisant ce que cet élan réformateur devait à l'œuvre de François Rabelais, de Michel de Montaigne, de Comenius, de John Locke, de Jean-Jacques Rousseau, de Johann Friedrich Herbart ou encore d'Herbert Spencer.⁸¹ Posant ainsi qu'il convenait de rapporter l'histoire des courants pédagogiques à un jeu d'influences plus ou moins lointaines, Hubert y avait alors présenté le XIX^e siècle et l'avènement de la société industrielle comme le moment fondateur de la pensée pédagogique moderne. Pour lui, c'était sur ce terrain culturel et social particulier qu'une éducation libérale avait pu voir le jour.⁸² La place prépondérante prise par la science,⁸³

⁷⁸ René Hubert, « De quelques types pédagogiques modernes, du XVI^e au XIX^e siècle », *Histoire de la pédagogie*, P.U.F, Paris, 1949, p. 41-126.

⁷⁹ Pour une biographie et un aperçu plus détaillé de la pensée de René Hubert, voir Jacqueline Cambon, Richard Delchet, Lucien Lefèvre, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, PUF, Paris, 1974, pp. 203-212.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 127.

⁸¹ « Philosophiquement parlant, les écoles nouvelles peuvent se réclamer (après Rabelais et Montaigne, Comenius et Locke), de Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Frœbel et même Herbart et Spencer, scientifiquement de Stanley Hall, William James, Baldwin, John Dewey, Preyer, Groos, Alfred Binet, Claparède, Pierre Janet, etc... » René Hubert, *Histoire de la pédagogie, op. cit.*, p. 129.

⁸² Il s'agissait en fait, surtout, de contrer les effets d'une éducation bourgeoise, mise en place par le système éducatif napoléonien, et dont on pensait qu'elle ne mobilisait volontairement pas la totalité des potentiels. L'élève issu du peuple était perçu comme celui qui n'était pas censé comprendre le monde, ni faire des rapprochements. Il ne devait, ni faire le tour d'une question, ni même en poser trop. Dans son livre, René Hubert, lorsqu'il avait traité la période napoléonienne avait ainsi noté que : « La haute culture, fidèle dans une large mesure à l'inspiration idéologique, restait inquiétante pour le nouveau régime, et Bonaparte s'intéressait beaucoup plus à ses développements sur le plan technique qu'à ses recherches spéculatives et désintéressées [...] Ainsi s'achevait une évolution de plusieurs siècles, qui avait eu pour effet de souder de plus en plus étroitement l'une à l'autre la pédagogie et la politique. A partir de la période napoléonienne, il est avoué que le problème essentiel de l'éducation est de former l'homme pour l'État. [...] Toute l'histoire des institutions pédagogiques en France au XIX^e siècle n'est que l'histoire des efforts faits pour élargir, compléter, assouplir, adapter et moderniser le système napoléonien. Elle est étroitement liée aux fluctuations de la vie politique, comme aux transformations de la vie économique. Elle est, comme dans tous les pays d'Europe à cette époque, un aspect de l'évolution sociale. » René Hubert, *Histoire de la pédagogie, op. cit.*, p. 82-88.

⁸³ L'essor très important de sciences telles que la psychologie, la psychopédagogie, la psychanalyse, la sociologie, l'histoire de l'éducation ou la didactique avait alors donné naissance aux Sciences de l'éducation, dont la première

conjuguée à la popularité croissante des philosophies politiques d'inspiration marxiste avait, il est vrai, conduit un nombre conséquent d'intellectuels à croire en la refonte possible d'une société par le bas. Pour beaucoup d'intellectuels, l'école aurait ainsi dû être considérée comme le levier liminaire de toute prétention révolutionnaire. C'est d'ailleurs dans cette période charnière que Léon Tolstoï avait créé sa très libertaire école d'Isnaïa Poliana⁸⁴ (1859), laquelle, devait inspirer plus tard le pasteur Cedric Reddie, fondateur des écoles d'Abbotsholme (1889) et de Bedales (1893)⁸⁵, ou encore le Français Edmond Demonlins et son École des Roches (1899).⁸⁶ C'est donc sur les bases d'un élan survenu dans la fin des années 1800 que des pédagogues français du XX^e siècle avaient finalement décidé de se regrouper autour d'un vœu appelé : « Éducation Nouvelle ».⁸⁷ Compte tenu du contexte, ces survivants de la première guerre mondiale s'étaient ainsi convenus du fait que les ambitions sociales et naturalistes de l'école ne devaient avoir de sens que dans un cadre résolument pacifiste.⁸⁸ Plus tard, en 1922,

chaire à la Sorbonne, fut créée et occupée, en 1887, par Henri Marion. Cf. Gaston Mialaret, *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*, PUF, Quadrige, 2006.

⁸⁴ Iasnaïa Poliana était au départ un grand domaine dont Léon Tolstoï hérita à la mort de sa mère. En 1859 il y ouvrit une école dans laquelle il voulait offrir à ses paysans l'éducation qu'ils n'avaient jamais eue en appliquant ses principes pédagogiques extrêmement novateurs. Il condamnait par exemple l'immixtion du maître dans la vie intérieure de l'élève. Il refusait cette « influence forcée d'une personne sur une autre, dans le but de former un homme tel qu'il lui semblera bon » et allait de la sorte jusqu'à ne pas reconnaître « le droit d'éducation » : « Notre prétendue science des lois du bien et du mal et de leur action sur une jeune génération n'est le plus souvent qu'un obstacle au développement de la nouvelle conscience de notre génération, conscience non encore élaborée, mais qui s'élabore dans la génération suivante: c'est un obstacle et non une aide à l'instruction. » Cf Tolstoï cité par Jean-Claude Filloux dans *Tolstoï pédagogue*, PUF, Paris, 1998, p.87. Voir également : Franck Morandi, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Éditions Nathan, 2005, pp. 59-61 ; Bernard Jolibert, *Éducation et instruction chez Tolstoï*, article posté sur le site de l'IUFM de La Réunion :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/08/Jolibert.pdf>.

⁸⁵ Robert Skidelsky, *Les écoles nouvelles anglaises (Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun)*, Maspero, 1972.

⁸⁶ Voir à ce sujet : Collectif, « L'École des Roches : Un creuset d'éducation nouvelle », *Les Études sociales*, n° 127-128, 1998.

⁸⁷ L'origine des termes désignant la notion n'est, aujourd'hui encore, pas clairement arrêtée. L'Éducation Nouvelle, tout en représentant un mouvement de pensée dont plusieurs courants de pédagogues se revendiquent, caractérise nominativement certains de ces mouvements. C'est pourquoi les historiens Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye préfèrent, par exemple, ne pas s'appesantir sur la question : « L'Éducation Nouvelle est un nom propre, dont l'histoire a produit la polysémie. Elle peut être entendue comme une pédagogie scientifique, ou une position éthique reconnaissant la valeur de l'enfance... Ce vocable regroupe en effet des théories qui mettent en avant l'activité de l'enfant et plus généralement du sujet dans l'apprentissage. Il peut désigner aussi des pratiques, telles que celles des Écoles nouvelles ou de l'éducation populaire. A ces principes et expériences se rattache un message, un pari sur l'éducation : il s'agit de l'idée que l'éducation peut faire progresser la société, que ce progrès s'effectue par l'éducation des élites ou par celle du peuple... En fait, nous avons à faire à une nébuleuse où voisinent théories philosophiques, pratiques novatrices, idéaux politiques, et où abondent les conflits. Se donner une seule définition, préalable au travail d'élucidation de la notion, relèverait d'une attitude dogmatique. » Cf. Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, éd. Peter Lang, Bern, 2004, p. 3.

⁸⁸ C'est en ces termes que le GFEN définira plus tard la mission qui devait justifier, en 1922, sa création : « Issu de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, le G.F.E.N. a été créé en 1922 à l'initiative de savants et d'éducateurs qui, au sortir de la première guerre mondiale, ont ressenti l'urgence de lutter contre l'acceptation

un inspecteur du primaire, accessoirement secrétaire de la Société de Psychologie de l'Enfant, Roger Cousinet,⁸⁹ avait, lui, créé une association nommée « La Nouvelle Éducation ».⁹⁰ Tandis que sur les bases d'un groupe de réflexion formé par des abonnés de la revue « *Pour l'Ère Nouvelle* »⁹¹, s'était fondé le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (G.F.E.N). Or, ce sont ces hommes et ces femmes qui accompagnèrent Henri Wallon et Paul Langevin dans la rédaction du chapitre VI de leur plan éponyme ; chapitre consacré à l'importance du rôle joué par l'instruction morale et civique.⁹²

B. Fondements théoriques et intérêt de l'Éducation Nouvelle pour la formation morale et civique des jeunes Français.

1° Une base théorique centrée sur la psychologie de l'enfant.

Au-delà des références strictement philosophiques dont nous parlions plus haut, les principes sur lesquels l'Éducation Nouvelle fut construite reposaient – et reposent encore – sur la valeur et la multiplication des expériences. C'est pourquoi Roger Cousinet ou son collègue instituteur Célestin Freinet⁹³ nourrissaient leur réflexion tant de leur expérience passée que du moment présent. Le premier, après avoir approfondi sa *Méthode de travail libre par groupes*, avait, comme nous le disions plus haut, repris le thème de la thèse qu'il avait entamée avec Émile Durkheim pour publier, en 1950, *La vie sociale de l'enfant. Essai de sociologie enfantine*.⁹⁴ Or, ces deux livres s'étaient principalement appuyés sur la base du cours de psychologie pédagogique assuré jusqu'en 1917 par le père des sciences de l'éducation. De son

fataliste par les hommes, de la guerre comme solution. » Voir le site de le G.F.E.N : http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques.

⁸⁹ Louis Raillon, « Roger Cousinet (1881-1973) », dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 225-236.

⁹⁰ « La Nouvelle Éducation » est une des toutes premières associations françaises spécialement créées pour promouvoir l'Éducation nouvelle. Roger Cousinet la dirigea jusqu'à sa disparition en 1939.

⁹¹ Henri Peyronie, Introduction aux articles de Daniel Hameline et de Gaston Mialaret sur l'histoire de la revue *Pour l'ère nouvelle*, publié sur le site de l'université de Caen Basse-Normandie : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/histoRevue.pdf>.

⁹² Élaboré par le CNR, ce projet global de réforme du système éducatif, consacrait un chapitre entier aux principes d'enseignement de l'instruction civique et morale. Il sera question de cet épisode dans les paragraphes consacrés à la naissance et au déclin de l'Éducation nouvelle.

⁹³ Pour une biographie de Célestin Freinet voir : Richard Delchet, *Anthologie des pédagogues français contemporains, op. cit.*, p. 146-166.

⁹⁴ Roger Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Ed. du Cerf, Paris, 1945 ; *La vie sociale de l'enfant. Essai de sociologie enfantine*, Ed. Scarabée, Paris, 1950.

côté, Célestin Freinet, s'était lui aussi efforcé de systématiser son expérience en publiant, coup sur coup, des ouvrages aux noms particulièrement évocateurs comme *L'école moderne française. Guide pratique de l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école primaire* ou encore son *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*.⁹⁵ Outre ces ouvrages de référence, de nombreux périodiques étaient ainsi venus témoigner de la vitalité d'une réflexion appuyée, dans la majeure partie des cas, sur les expériences d'un large réseau de praticiens. Mais cette prolifération d'études et d'écrits en tout genre, tout en constituant la preuve d'une émulation, avait fini par donner lieu à une dispersion des théoriciens de l'Éducation Nouvelle. Parmi ces derniers, nombreux étaient alors ceux qui avaient préféré se situer dans la lignée d'Henri Wallon, devenu, au fil du temps, une sorte d'autorité scientifique dominante. Cette emprise avait d'ailleurs été renforcée par le développement d'une psychologie universitaire "sacralisée" par la création d'une licence de psychologie, laquelle, comprenait un certificat d'études supérieures de "psychologie de l'enfant et pédagogie"⁹⁶. Dès lors, devant la mainmise de ces psychologues sur le cadre théorique de l'Éducation Nouvelle, la sociologie avait dû se replier jusqu'à désertier - pour mieux revenir plus tard - le champ éducatif dans son entier. Comme l'a noté, Antoine Savoye, seule la géographie - encadrant l'instruction morale et civique - et, dans une moindre mesure, l'histoire et la philosophie avaient ainsi pu continuer à exister à l'ombre de la psychologie :

« Ainsi, l'étude de milieu, un des principaux supports pratiques de la pédagogie nouvelle, s'inspire directement des enquêtes chères à la géographie humaine dont le principe est défendu par M. Sorre et Pierre Défontaines, ce dernier étant membre de l'École nouvelle française. Notons enfin que la philosophie, longtemps réservée à l'égard de l'EN, à l'image d'Alain⁹⁷, lui apporte à présent sa caution critique à travers la contribution de M-A Bloch⁹⁸ et de R. Hubert. »⁹⁹

⁹⁵ Célestin Freinet, *L'École Moderne Française*, éditions Ophrys, Paris, 1946 ; *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, C.E.L, Cannes, 1950.

⁹⁶ Antoine Savoye, « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation.(1944-1970) », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 251.

⁹⁷ Voir à ce sujet, Baptiste Jacomino, *Alain et Freinet : Une école contre une autre ?*, L'Harmattan, Paris, 2011.

⁹⁸ Marc-André Bloch, philosophe enseignant au lycée Lakanal, faisait partie du comité de rédaction de la revue *L'information pédagogique* créée, en 1937, par Gustave Monod. Il rédigea, en 1948, une thèse intitulée *Philosophie de l'éducation nouvelle* dans laquelle il décrit le projet défendu par Gustave Monod comme le moyen d'opérer les modifications commandées par le passé tristement récent de la France libérée. Cf. Marc-André Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, Paris, 1968.

⁹⁹ Antoine Savoye, « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation.(1944-1970) », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 252.

2° L'influence du Plan Langevin-Wallon sur le sort réservé aux futurs programmes d'instruction morale et civique.

Le plan Langevin-Wallon porte le nom d'un projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré à la Libération. La mission originelle de ce projet commandé par le CNR, devait, au départ, consister en la mise au point d'un système éducatif, certes, démocratique, mais qui devait surtout permettre à la France de rattraper le retard accumulé dans la compétition économique d'après-guerre. Mais ce point de départ, compte tenu de la personnalité de ceux qui avaient conduit le projet, n'avait pas résisté longtemps à l'ambition d'intellectuels portés, depuis longtemps déjà, par un autre rêve. Paul Langevin, le physicien, et Henri Wallon le psychologue, en tant que présidents successifs du GFEN et membres actifs du PCF avaient en fait été nommé pour diriger une commission dont la vision devait se situer bien au-delà des seuls objectifs sociaux et économiques fixés par leurs mandataires. Leur rapport final, fruit de deux années et demie de travail, reflétait en réalité les conceptions d'un courant qu'ils avaient contribué à fonder. C'est que l'école, selon eux, ne devait pas seulement servir l'appréhension scientifique des faits économiques et sociaux :

«Demeuré en marge de la vie, l'enseignement n'a pas tiré profit du progrès scientifique. L'empirisme et la tradition commandent ses méthodes alors qu'une **pédagogie nouvelle**, fondée sur les sciences de l'éducation, devrait inspirer et renouveler ses pratiques. D'autre part, et à tous les degrés, l'enseignement méconnaît dans l'élève le futur citoyen. Il ne donne pas une importance suffisante à l'explication objective et scientifique des faits économiques et sociaux, à la culture méthodique de l'esprit critique, à l'apprentissage actif de l'énergie, de la liberté, de la responsabilité. Or, cette formation civique de la jeunesse est l'un des devoirs fondamentaux d'un Etat démocratique et c'est à l'enseignement public qu'il appartient de remplir ce devoir. »¹⁰⁰

Le Plan Langevin-Wallon préconisait donc l'établissement d'un enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à dix-huit ans, dispensé par un corps professoral unique de la maternelle à l'université. Il prévoyait également la mise en place d'un tronc commun pour les élèves de onze à quinze ans (2ème cycle du premier degré) par l'unification des programmes des cours complémentaires, collèges et lycées (réforme réalisée en 1975 par René Haby). L'appétence de

¹⁰⁰ Ces notifications étaient déjà formulées dans le programme du GEFN de 1931 : « 1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps ; 2° elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés... ; 3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société... par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité. ». Cf. Emilie Flayol, *Notice sur le Groupe Français d'Éducation Nouvelle*, Imprimerie Administrative, Melun, 1931. Cet extrait du programme remis au gouvernement de Paul Ramadier est tiré de la première page d'une version consultable sur le site de L'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN), « La réforme de l'enseignement. Projet Langevin-Wallon », p. 1 :

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Rapports/langevinW.pdf.

ses rédacteurs pour l'Éducation Nouvelle les avait aussi amenés à définir les conditions idéales de l'enseignement, en les incitant notamment à insister sur le respect des rythmes biologiques de l'enfant (héritage de Piaget). Le Plan envisageait d'ailleurs pour cela la création d'un corps de psychologues scolaires. Mais le plus important demeurait la mise en place d'une nouvelle méthodologie. Or, sur ce sujet, les préconisations étaient claires :

« Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celle qui s'efforcent d'appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un l'autre étant susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure. »

Les théories de l'Éducation Nouvelle y étaient donc explicitement retranscrites. Comme preuve ultime de cet héritage, l'éloge des principes organisés autour du "*self-government*", si cher à Roger Cousinet¹⁰¹, devait parfaire une déférence parfaitement assumée :

« L'école, dit Paul Langevin, est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique. Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de "*self-government*" dans la vie scolaire. »¹⁰²

Cet extrait tiré du texte de 1944 présente donc pour nous un double intérêt. Nous noterons, d'une part, qu'il se revendiquait d'un modèle pédagogique clairement identifié et qu'il affirmait, d'autre part, la place qui devait être faite à ce que le Plan nommait, en y consacrant tout un chapitre : "*L'éducation morale et civique, formation de l'homme et du citoyen.*" Le projet ainsi soutenu n'était donc pas seulement construit sur une base théorique nouvelle. Il plaçait, tout en la remodelant, la formation civique et morale au cœur d'une ambition à la fois

¹⁰¹ « Essayer de faire des hommes libres d'enfants qui jusqu'ici n'ont été que des sujets soumis à un maître, leur faire comprendre les raisons profondes de la discipline qu'on leur impose, en ne la leur imposant plus, mais les invitant à s'organiser et à la pratiquer eux-mêmes, leur faire voir, dans les règles de cette discipline, non plus les caprices injustifiables d'un tyran, mais les nécessités sans lesquelles la classe ne peut plus vivre, ni l'enseignement être donné, sortir de cette dangereuse impasse qui consiste à vouloir enseigner la maîtrise de soi par la continuelle obéissance à autrui, au lieu de la préparer peu à peu par l'obéissance à soi-même, bref apprendre aux enfants, dans l'ordre de la conduite, à se passer de leurs maîtres, voilà les biens précieux qu'il est nécessaire d'assurer aux enfants et que seule, sans aucun doute, la pédagogie du *self-government* peut leur donner. » Roger Cousinet, « La méthode du *self-government* dans les écoles françaises », *Revue pédagogique*, Mars 1912, p. 220.

¹⁰² ESEN, « *La réforme de l'enseignement. Projet Langevin-Wallon* », *op. cit.*, p. 21.

traditionnelle et innovante. Partant, et c'est là que la complexité de notre objet d'étude doit apparaître, si l'importance toute prioritaire accordée par le Plan Langevin-Wallon à la discipline avait amené ses rédacteurs à s'inscrire, à priori, dans les pas d'une tradition proprement républicaine, il nous faut, a posteriori, ne pas négliger la dimension symbolique, voire, idéologique qu'avait engagé, à ce moment précis de l'histoire, la promotion d'une méthodologie politiquement très connotée. Car le pedigree et la pensée générale de ceux qui avaient entouré la rédaction d'un tel plan devaient indiscutablement avoir compté dans la façon dont on avait alors envisagé la formation civique et morale des nouvelles générations. À certains égards, la présence dans le texte de notions telles que la *“discipline consentie”*, *“le sacrifice à l'intérêt général”* renvoyaient ainsi, certes, à un vocable très explicitement « jules-ferriste », mais les moyens par lesquels on avait envisagé l'instruction d'une nouvelle génération de citoyens se détachaient tout de même sensiblement d'un modèle traditionnel, paternaliste et intrinsèquement unitariste. Le choix des mots, comme l'origine de ceux qui les avaient écrits, ne devaient donc, selon nous, rien avoir d'anodin. Il avait été, certes, bien question de *“principes”* devant régler et fonder *“le jugement moral”*, mais la conscience, voire, la définition de ces derniers avaient bel et bien été pensée comme devant procéder d'un processus basé sur l'auto-admission et *“l'expérience personnelle”* :

« Les mêmes méthodes, basées sur l'activité et l'expérience personnelles qui seront employées pour assurer à l'enfant, dans les meilleures conditions, le maximum de développement physique et intellectuel seront donc utilisées pour sa formation civique et morale. [...] À l'école maternelle, et au début du premier cycle du premier degré, le but principal de l'éducation sera la formation des habitudes physiques, habitudes de sociabilité qui orienteront l'enfant vers la conscience de l'existence d'autrui et le respect de ses droits. [...] Les règles imposées seront réduites au minimum pratiquement indispensable. Progressivement, on laissera à chacun une part d'activité libre et de responsabilité personnelle de plus en plus large. [...] La réflexion abstraite n'étant pas de cet âge, l'enseignement moral théorique sera exclu : la réflexion et le jugement moral s'exerceront sur les faits précis de la vie individuelle et collective. Vers la fin du premier cycle, et surtout aux deuxième et troisième cycles, le développement psychologique de l'enfant permettra de multiplier les moyens d'action. Le principe en demeurera l'activité propre de l'élève, par l'expérience et la réflexion personnelles. Mais celle-ci pourra s'attacher à des problèmes de plus en plus complexes et débordant le cadre de la vie scolaire. [...] Les disciplines scientifiques joueront un rôle éminent si elles donnent le goût de la précision et de la clarté, l'habitude d'éviter la précipitation du jugement, de pratiquer l'objectivité et l'impartialité. L'élargissement de l'horizon et la préparation à la vie dans la cité se feront par l'initiation progressive (le plus souvent possible par contact direct) à la réalité sociale. C'est moins par les livres et les cours que par les visites, les enquêtes, les recherches personnelles que les adolescents seront conduits à l'analyse critique de la structure sociale, administrative et politique. Une place importante sera faite à la connaissance des professions, de leur rôle, de leur évolution, des conditions où elles s'exercent. L'exacte appréciation du rôle fondamental des travailleurs, de la solidarité des diverses activités humaines orientera les adolescents vers la compréhension des devoirs et des droits des citoyens. [...] L'école offre aux enfants et aux

adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. Elle devra donc s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité dans le travail de classe comme dans les occupations de loisirs. La plupart des services scolaires doivent être pris en charge par les élèves. La mise en ordre de la classe, du matériel scolaire, des bibliothèques sera confiée à des élèves volontaires ou désignés par leurs camarades, responsables devant l'opinion de la bonne exécution du travail. Le rôle du maître sera d'appeler éventuellement l'attention collective sur les injustices dans la répartition des charges. Le sens de la solidarité, à l'intérieur du groupe, prendra toute la force d'une expérience quotidiennement vécue. [...] La discussion et le choix des travaux à entreprendre, l'attribution à chacun de sa part dans la tâche commune, la valeur des aptitudes, l'acceptation de besoins humbles mais utiles, le sacrifice des préférences personnelles, le renoncement aux satisfactions égoïstes de la vanité pour la joie des réussites collectives, l'harmonisation volontaire des activités individuelles à celles du groupe constitueront une première et utile expérience de la participation à la vie dans une société démocratique. [...] Dans le cadre des activités coopératives, ou indépendamment d'elles, l'école doit habituer les futurs citoyens à participer à des services sociaux. Par exemple, l'aide aux enfants, aux infirmes, aux vieillards non par des dons d'argent, mais par la contribution bénévole aux travaux de la vie quotidienne : participation aux besoins ménagères, courses, distractions, etc. [...] Ces activités désintéressées seront un moyen efficace d'enseigner aux jeunes à sortir d'eux-mêmes. [...] Il importe en effet d'éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission. [...] C'est à eux de doser avec sagesse la part de liberté progressivement étendue qui aboutira, aux deuxième et troisième cycles, au régime de l'autodiscipline. [...] À l'enseignement civique est liée l'éducation morale. Ce n'est pas une discipline dont un spécialiste a le monopole. [...] Cependant, au troisième cycle, et surtout dans la classe terminale, un programme portant sur les grands problèmes de la vie civique et morale servira de base à des exposés et des discussions plus méthodiques. Il permettra, avant que les adolescents ne quittent l'école, de faire une synthèse des connaissances acquises et de rendre conscients les principes qui règlent la conduite et fondent le jugement moral. [...] L'école, mettant en évidence les éléments communs de nos devoirs d'homme et de citoyen, contribuera efficacement à renforcer le sentiment de la communauté française. »¹⁰³

Il convient donc, on le voit, de bien saisir la complexité d'un processus qui ne cessera, en réalité, jamais, d'être imprégné de cet arrière-plan idéologique qui accompagne, de toute façon, toujours, la définition d'une politique scolaire. Ici, nous remarquons simplement que des personnalités telles que Roger Cousinet, Célestin Freinet, Paul Langevin ou Henri Wallon, avaient ainsi très vraisemblablement voulu croire à l'avènement possible d'une société fondée sur des principes proches de leur sensibilité marxiste. Sans doute avaient-ils de la sorte estimé possible de réorganiser le projet d'une instruction morale et civique, certes, régalienne, mais tout aussi prioritairement libératrice. Mais en anoblissant la fonction d'une telle discipline aussi promptement que l'auraient fait les hussards noirs, ces partisans chevronnés de l'Éducation nouvelle ne s'en étaient pas moins détachés d'un modèle qui, dans le fond, et plus encore dans

¹⁰³ *Ibid*, p. 21-24.

la forme, s'était jusque-là évertué à situer la libération de l'individu après la dévotion du particulier au groupe. Dans les termes du plan remis à Daladier en 1944, le renforcement du "sentiment de la communauté française" n'était, certes, pas oublié. Mais s'il concluait d'une phrase un projet mené, dès le départ, par les promoteurs d'une psychopédagogie naissante, l'intention globale qui devait gouverner cette vision de l'enseignement entretenait une distance évidente avec le paradigme originellement unitariste de leurs aînés. La méthode surtout, rompant avec l'académisme des leçons dispensées dans l'école qu'ils avaient eux-mêmes connue, donnait ainsi très clairement la priorité à l'auto-formation et, partant, à la possibilité de s'affranchir des dogmes.

Au final, pourtant, le fond du programme, à travers les thèmes traités dans les manuels qui durent défendre cet enseignement au sortir de la guerre, se revendiquait au contraire d'un esprit que n'auraient certainement pas renié les éducateurs de la Troisième République. Les méthodologies qui y étaient promues faisaient, certes, directement référence aux principes défendus par les nouveaux pédagogues. Et nous n'oublierons pas que l'énergie consacrée à place que devait occuper l'enseignement de cette discipline dut très clairement compter dans le rôle joué par le Plan Langevin-Wallon sur le sort immédiatement réservé à l'instruction morale et civique. Mais la dimension proprement idéologique contenue en arrière plan du projet ne devait, à la Libération, rien avoir de trop effectif. Car les rédacteurs de l'extrait que nous venons de citer n'eurent en fait pas la chance de voir leur programme immédiatement adopté. Leur texte, remis trop tardivement à Paul Ramadier, fut à l'époque mis de côté par le chef d'un gouvernement qui, ayant exclu les ministres communistes, avait probablement dû se sentir tenu de prendre en compte le nouveau contexte de « guerre froide ».¹⁰⁴ Or, nous verrons qu'il ne fut pas le seul à considérer le message des néo-pédagogues avec une réserve circonstanciée.

C. L'âge d'or du mouvement et la prise en compte d'une greffe impossible.

1° Les promesses d'un projet porté par des hauts fonctionnaires convaincus.

¹⁰⁴ Cf. Antoine Savoye, « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation.(1944-1970) », in, Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 254.

Dans un ouvrage collectif consacré à l'histoire de l'Éducation Nouvelle¹⁰⁵, l'historien Antoine Savoye¹⁰⁶ cita les mots qu'avait eus Roger Cousinet pour décrire les espoirs que la Libération lui avait permis de nourrir :

« En 1944..., l'enthousiaste intérêt à l'éducation a reparu comme en 1920, mais bénéficiant cette fois de tous ces efforts antérieurs qui n'étaient perdus qu'en apparence, et qui avaient cheminé secrètement à l'intérieur de la conscience publique. »¹⁰⁷

Cet admirateur déclaré de Léon Tolstoï¹⁰⁸ avait effectivement eu de bonnes raisons de croire au salut prochain de ses principes pédagogiques. L'euphorie de l'immédiat après-guerre avait, comme en 1918, en effet dégagé un extraordinaire espace d'expression pour des éducateurs que plus personne ne pouvait accuser d'utopisme. Preuve ou raison de cet enthousiasme, la nomination de Gustave Monod au poste de directeur de l'enseignement secondaire avait, en plus de cela, particulièrement marqué les esprits.¹⁰⁹ Chargé de reconstruire l'école française, cet ancien professeur de philosophie était connu pour avoir enseigné dans le temple français de l'Éducation Nouvelle : L'école des Roches.¹¹⁰ La preuve du ralliement des hautes administrations à la cause du mouvement s'était d'ailleurs traduite, comme l'a rappelé Antoine Savoye, par une réforme de l'enseignement secondaire « dite des "classes nouvelles" » :

« Voulue par le nouveau directeur de l'enseignement du second degré, G. Monod, cette réforme a pour but explicite de "contribuer à la formation intégrale de l'enfant", en liant concrètement "tous les efforts qui visent au développement physique, intellectuel et moral de l'enfant". [...] Si l'esprit de la réforme est clairement inspiré de l'EN, l'organisation pédagogique qu'elle préconise l'est tout autant. Expérimentées, sur une grande échelle, au niveau de la 6^e, puis étendues progressivement aux classes de 5^e, 4^e et 3^e, les "classes nouvelles" adoptent une organisation pédagogique dont les points forts sont la journée scolaire divisée en deux parties distinctes, le matin réservé aux apprentissages cognitifs (les

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 242.

¹⁰⁷ Roger Cousinet, François Chatelain, « l'état présent de l'Éducation nouvelle française, L'École nouvelle française, n° 19, 1953, pp. 33-36.

¹⁰⁸ C'est à partir de 1920, en tant qu'inspecteur, que Roger Cousinet développa les méthodes actives dans sa région, en expérimentant, notamment, les principes de sa méthode de travail libre par groupes. Ces expériences, mal vues par sa hiérarchie, avaient très particulièrement critiquées lorsqu'à l'imitation de Léon Tolstoï, il avait proposé la parution d'une revue composée de textes d'enfants, *L'oiseau bleu*. Cf. Louis Raillon, "Roger Cousinet (1881-1973)", dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, op. cit.

¹⁰⁹ Avant de se distinguer dans les réseaux de résistances, l'agrégé de philosophie avait exercé à l'École des Roches pendant deux ans. Devenu après la guerre le directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale, il avait refusé de prendre sa place et avait été nommé à la Direction de l'enseignement secondaire. Proche de Célestin Freinet et membre du groupe de rédaction du Plan Langevin-Wallon, on lui doit d'avoir mis en place des classes expérimentales et d'avoir promu, autant qu'il le pouvait, les méthodes actives. Cf. Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod. Une certaine idée de l'école*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 2008.

¹¹⁰ Nathalie Duval, « L'École des Roches : Phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle (1899-1944) », dans *Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. 42, n° 112, 2006, pp. 63-75.

“disciplines intellectuelles”), l’après-midi aux activités physiques, artistiques, à l’étude du milieu environnant et aux travaux manuels, la constitution d’équipes pédagogiques ayant un chef à leur tête, le professeur principal, et pouvant comprendre des maîtres du primaire, la pratique de la méthode des centres d’intérêts et le travail en groupe, des effectifs limités à 25 élèves par classe, la possibilité d’instaurer la mixité (co-éducation). »¹¹¹

On comprendra donc sans mal l’enthousiasme de Roger Cousinet. Comme en 1918, l’heure, à ce moment de l’histoire, était au pacifisme, et le nom d’un des plus illustres promoteurs de l’Éducation Nouvelle était enfin parvenu à occuper un bureau important de la rue de Grenelle. Le révolutionnaire qu’il était au fond avait donc très vraisemblablement dû croire aux possibilités offertes par cette grandiloquente « infiltration ». Les esprits, avait-on pensé, s’étaient montrés prêts à s’engager sur les voies d’une nouvelle façon d’apprendre, et, partant, de former les futurs citoyens. Mais pour beaucoup d’autres, et non des moindres, ce formidable élan du cœur n’avait en rien mérité le pouvoir de remettre en cause un système qui avait fait la France. Très rapidement, la flatterie faisant place au sens – très recommandé – des responsabilités, avait en fait laissé s’exprimer l’impossibilité de donner trop de poids à ce qui correspondait, pour certains, à la menace présentée par l’intrusion d’un ver émancipateur dans le fruit très républicain de l’école à la française.

2° La prise en compte d’une greffe impossible.

Bien que soutenue par des personnalités aussi influentes que Gustave Monod, l’histoire de cette rencontre entre nouveaux pédagogues et hauts administrateurs de l’Éducation nationale ne se révéla en effet pas aussi prolifique que prévue, bien au contraire. Paradoxalement, l’appropriation rapide de ces concepts par une partie de l’appareil administratif et intellectuel du ministère apparut vite comme l’aspect le plus décevant d’un processus engageant presque simultanément un affadissement des idées forces de l’Éducation nouvelle. Dans les faits, il ressort que l’État dut très rapidement comprendre qu’un certain nombre des mesures promues par ces pédagogues n’avaient pu être, ni trop sérieusement exploitées, ni raisonnablement envisagées. Par exemple, les contradictions posées par la somme pléthorique de programmes officiels et l’absence de programme prônée par la pédagogie de Roger Cousinet n’avaient pu

¹¹¹ Dans cet extrait tiré de l’analyse proposée par Antoine Savoye, figurent quelques passages de la circulaire du 3 juillet 1945 aux recteurs d’Académie signée, pour le ministre de l’Éducation nationale, par le directeur général de l’enseignement J. Bayet. Cf. Antoine Savoye, « L’Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation.(1944-1970) », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L’Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 245-246

faire l'objet que d'un très bref débat chez des Inspecteurs généraux convaincus du fait qu'il fallait "adapter" le projet des nouveaux pédagogues aux réalités du terrain. Conscient de la tournure prise par les événements, le très durkheimien professeur de pédagogie¹¹² finira d'ailleurs par dénoncer les :

« [...] faux amis de l'Éducation nouvelle qui, ayant gardé intact l'esprit de l'éducation d'autrefois, s'emparent d'un certain nombre de procédés nouveaux qu'ils ont pillés ça et là et les font servir à maintenir cet esprit et à les aider dans leur tâche à laquelle d'ailleurs ils ne changent rien. »¹¹³

La France de l'époque ne s'était donc pas montrée prête à conduire une véritable révolution pédagogique. Certaines personnalités, soutenues par les plus hauts sommets de l'État, avaient pourtant bien tenté de faire bouger les lignes. Mais l'appareil administratif construit jadis sur un modèle qui avait tout de même, lui aussi, fait la grandeur de la nation, était à ce moment trop lourd et trop proche de ce qu'il avait été avant la guerre. Or, nous verrons un peu plus bas que les mesures et les postes obtenus par les partisans de l'Éducation Nouvelle n'avaient finalement pu offrir à l'application de ses principes qu'un seul espace d'expression : l'enseignement de l'instruction morale et civique.

Mais avant de préciser ce point, il nous faut revenir sur un détail particulièrement évocateur de la somme des paradoxes qu'engage l'examen d'une discipline, à la fois, teintée de républicanisme et promue par des néo-pédagogues. Il s'agit de l'héritage durkheimien dont se prévalaient les défenseurs de cette école émancipatrice.

D. La question du « prétendu » héritage durkheimien.

Dans les lignes qui précèdent cette approche particulière de l'influence qu'a pu exercer l'Éducation Nouvelle sur le sort réservé à l'instruction morale et civique d'après-guerre, nous

¹¹² Roger Cousinet est également connu pour avoir entamé une thèse de doctorat sur La vie sociale des enfants sous la direction d'Émile Durkheim. Après la Seconde Guerre mondiale, sa carrière d'inspecteur terminée, il enseigna d'ailleurs, comme son mentor, la pédagogie à la Sorbonne. Cf. Lucien Lefèvre, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, op. cit., p. 83-92. Or, le message contenu dans l'hommage qu'avait rendu Émile Durkheim aux grands pédagogues avait peut-être pesé sur les difficultés de l'État français à se montrer constamment bienveillant vis-à-vis de ceux qui revendiquaient trop directement son héritage : « Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont pas orientées vers le présent, ni vers le passé, mais vers l'avenir. Elles ne se proposent pas d'expliquer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite. Elles ne nous disent pas : voilà ce qui existe et quel en est le pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire. (...) Presque tous les grands pédagogues, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, sont des esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains ». Cf. Émile Durkheim, « Nature et méthode de la pédagogie », *Education et sociologie*, éditions Alcan, 1911, pp. 85-86.

¹¹³ Roger Cousinet, *L'Éducation Nouvelle*, éd. Delachaux & Niestlé, Paris, 1950, p. 86.

avons effectivement fait une allusion au passé studieux du fondateur de « *La nouvelle éducation* »¹¹⁴, Roger Cousinet. Or, cette remarque, non contente d'introduire les liens souvent établis par les promoteurs de cette pédagogie entre la pensée d'Émile Durkheim et leurs propres théories, devait nécessairement nous conduire à ouvrir une discussion sur la valeur réelle de cette prétendue parenté. Car la controverse que l'on pourrait extraire de cette question révèle en fait une des principales difficultés de notre étude, à savoir, l'appréhension objective d'une discipline définie, selon les cas, par une vision traditionaliste de la formation intellectuelle ou, au contraire, par sa propension à soutenir des vues plus progressistes.

Pour Dominique Ottavi, par exemple, le fait que Cousinet ait été un élève du père des sciences de l'éducation constitue la preuve irréfutable d'une filiation qui ne se bornait pas aux seules orientations disciplinaires ou méthodologiques du maître. Dans le livre qu'elle a co-écrit avec Antoine Savoye et Annick Ohayon¹¹⁵, la chercheuse a, par exemple, clairement établi un lien entre l'œuvre de Cousinet et la pensée de son professeur à la Sorbonne¹¹⁶ :

« En 1902, Émile Durkheim remplace Buisson à la chaire de sciences de l'éducation, et prononce sa leçon d'ouverture « Pédagogie et sociologie ». Cousinet suit alors ses cours. En août 1907 il écrit « Le rôle de l'analogie dans la représentation du monde extérieur chez les enfants », pour la *Revue philosophique*, article qui témoigne de l'influence de Durkheim. »¹¹⁷

Précisant son propos, dans un autre ouvrage co-écrit, cette fois-ci, avec Marcel Gauchet, la promotrice affichée de l'Éducation nouvelle a également noté que Roger Cousinet, en « *philosophe, disciple de Durkheim* », s'était en fait surtout inspiré de la sociologie durkheimienne pour orienter une réflexion menée sur la discipline.¹¹⁸ Enfin, elle a relevé qu'un autre article « *fondamental* »¹¹⁹, publié, lui aussi, dans la *Revue philosophique* devrait permettre

¹¹⁴ En janvier 1921, Roger Cousinet avait créé la société pédagogique *La nouvelle éducation*. Le premier bulletin de cette association parut en janvier 1922 et la revue *L'Éducation* la reproduira partiellement de 1922 à 1924 afin d'en diffuser les idées et les expériences déjà entreprises en matière de pédagogie. Cf. Louis Raillon, « Roger Cousinet (1881-1973) », dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, op. cit., p. 225-236.

¹¹⁵ Antoine Savoye, « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation.(1944-1970) », in, Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit.

¹¹⁶ Émile Durkheim, *Le Suicide. Étude de sociologie* (1897), Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", Paris, 2009.

¹¹⁷ Roger Cousinet, « Le rôle de l'analogie dans la représentation du monde extérieur chez les enfants », *Revue philosophique*, tome II, p. 159-173. Cité dans : Dominique Ottavi, « Roger Cousinet et la société enfantine », in Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 129.

¹¹⁸ Marcel Gauchet, Marie-Claude Blais, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stock, Paris, 2008.

¹¹⁹ Roger Cousinet, « La solidarité enfantine », *Revue philosophique*, tome XXII, p. 281-300.

de constater comment ce collaborateur de Louis Raillon¹²⁰ s'était appuyé sur la pensée d'Émile Durkheim pour « critiquer l'approche de l'éducation morale par l'enseignement à l'école » :

« Cousinet adopte également le principe durkheimien selon lequel la solidarité est un fait social, ce qui signifie que la société, qui existe avant l'individu, est à la fois une source de contrainte et un objet d'attachement. Cela implique que l'école réalise dans sa pureté une société primitive où règnent des lois naturelles comme l'imitation et la solidarité. [...] Or, cette société enfantine solidaire est sous l'autorité d'un tyran, le maître. [...] Leur imposer des « intérêts supérieurs » est voué à l'échec. [...] En fonction de ces principes, il jette les bases d'une redéfinition du rôle du maître. [...] Le maître doit favoriser la résistance individuelle à la morale sociale quand cette résistance a un caractère moral. [...] Les tentatives d'instaurer le *self government* à l'école représentent le début des expériences de Cousinet. A vrai dire, l'esprit de ces tentatives n'est pas strictement pédagogique, mais est aussi politique, car *self government* peut se traduire par *auto-discipline* mais aussi par *démocratie*. »¹²¹

Pour rejoindre l'analyse proposée par Ottavi, nous pourrions, du reste, nous-mêmes rappeler qu'un des apports majeurs de la pensée d'Émile Durkheim fut effectivement de décrire le caractère institutionnel d'une école soucieuse de former des individus autonomes. De ce point de vue, ses leçons publiées dans *Éducation et sociologie* ne souffraient donc, il est vrai, d'aucune ambiguïté :

« Ainsi, l'antagonisme que l'on a trop souvent admis entre la société et l'individu ne correspond à rien dans les faits. Bien loin que ces deux termes s'opposent et ne puissent se développer qu'en sens inverse l'un de l'autre, ils s'impliquent. L'individu, en voulant la société, se veut lui-même. L'action qu'elle exerce sur lui, par la voie de l'éducation notamment, n'a nullement pour objet et pour effet de le comprimer, de le diminuer, de le dénaturer, mais, au contraire, de le grandir et d'en faire un être vraiment humain. »¹²²

Dans la même veine, nous pourrions enfin tout aussi bien mentionner le fait que la relation unissant les structures politiques et sociales aux pratiques éducatives constituaient à ses yeux un sujet d'étude d'autant plus prioritaire que l'école - au même titre que la famille ou la religion - détenait selon lui le pouvoir de transformer des valeurs en normes, des normes en dispositions et des dispositions en personnalités individuelles.¹²³ Durkheim pensait, lui aussi, qu'un tel rôle exigeait de l'institution scolaire qu'elle se montre particulièrement attentive aux valeurs continuellement émergentes d'une société. Partant, on pourrait ainsi parfaitement

¹²⁰ Louis Raillon fut « l'autre » grand promoteur de l'Éducation nouvelle française. Disciple de Roger Cousinet, il fut son collaborateur et participa avec lui à la création de la revue *Éducation et développement*. Il lui consacra par ailleurs un livre : *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*, A. Colin, Paris, 1990. Cf. Laurent Gutierrez, « Histoires d'Éducation nouvelle », *Les études sociales*, n°145, I-2007.

¹²¹ Dominique Ottavi, « Roger Cousinet et la société enfantine », dans Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, op. cit., p. 129-135.

¹²² Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, 3^e éd. « Quadrige », P.U.F., Paris, 1992, p. 57-73.

¹²³ François Dubet, Danilo Martuccelli, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, 1996, 37-4. p. 511-535.

s'imaginer que l'apprentissage non didactique, présidant la remise en cause d'une certaine idée de l'autorité scolaire, aurait pu convenir à la vision qu'il se faisait de l'école. Car, après tout, sa conception de l'instruction morale et civique n'était pas si loin de vanter une approche souple de ce qu'il nommait '*l'intelligence de la morale*'¹²⁴ :

« C'est là peut-être la plus grande nouveauté que présente la conscience morale des peuples contemporains ; c'est que l'intelligence est devenue et devient de plus en plus un élément de la moralité. (...) Et voilà ce qui explique la place que nous faisons dans nos écoles à l'enseignement de la morale. Car enseigner la morale, ce n'est pas la prêcher, ce n'est pas l'inculquer : c'est l'expliquer. (...) Car c'est cette conscience qui confère à notre acte cette autonomie que la conscience publique exige désormais de tout être vraiment et pleinement moral. Nous pouvons donc dire que le troisième élément de la morale, c'est l'intelligence de la morale. »¹²⁵

Mais il nous faut pourtant préciser que contrairement à Roger Cousinet, Durkheim pensait aussi que les instituteurs ou les professeurs, en plus d'être bien formés,¹²⁶ devaient apprendre aux élèves le sens de la règle et de l'allégeance, et que le soin apporté au respect d'une forme concrète de discipline ne répondait pas moins aux contraintes d'une société représentée par le professeur qu'à l'intérêt des individus dont il avait la charge :

« Il y a ainsi une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer l'esprit de discipline. [...] Ce qui importe avant tout, c'est que l'autorité qu'il doit communiquer, dont il doit donner le sentiment, le maître la sente réellement présente en lui. [...] De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Qu'il soit attaché à ces idées, qu'il en sente toute la grandeur, et l'autorité, qui est en elles et dont la conscience, se communique nécessairement à lui et à tout ce qui vient de lui, puisqu'il les exprime et les incarne aux yeux des enfants. »¹²⁷

Mieux, dans son esprit, toute tentative pédagogique basée sur la liberté d'apprendre ou sur l'élimination de l'autorité du maître ne pouvait apparaître qu'utopique, voire dangereuse. Il suffit, du reste, pour bien le comprendre, de lire ses écrits consacrés à l'expérience menée par

¹²⁴ Giovanni Paoletti, « La théorie durkheimienne du lien social à l'épreuve de l'éducation morale », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLII-129, 2004, n° 129, p. 275-288.

¹²⁵ Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, 3^e éd. « Quadrige », P.U.F., Paris, 1992, p. 100-102.

¹²⁶ La question de la formation des maîtres était une composante centrale de la théorie d'Émile Durkheim. Selon lui, l'initiation du corps enseignant aux sciences humaines devait revêtir une importance cruciale. Cf. Jean-Claude Filloux, « Sur la relation pédagogique », *Durkheim et l'Éducation*, P.U.F., Paris, 1994, p. 115-127.

¹²⁷ Reprenant cette idée dans *L'enseignement moral*, Durkheim indiquait ainsi que l'école devait absolument se donner les moyens d'éviter la formation de personnalités déviantes en donnant aux enfants le goût de la régularité et du respect des règles. Cf. Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, Alcan, Paris, 1938, p. 125-131.

Léon Tolstoï dans son école d'Iasnaïa-Poliana.¹²⁸ Pour Durkheim, le Russe se situait dans une tradition héritée de Rousseau qui n'envisageait d'autre sanction que celle que l'enfant se donne à lui-même lorsque son expérience et sa volonté d'acquérir une connaissance de la vérité lui fait comprendre la nécessité de faire intervenir un maître ou une autorité extérieure.¹²⁹ Or, objectait celui qui n'était pas "que" sociologue,¹³⁰ s'il apparaissait clairement que l'éducation devait principalement consister en une expérience acquise au contact des choses de la vie, il demeurait fort déraisonnable de confier au seul cours naturel des événements le soin de l'éduquer. Le philosophe justifiait d'ailleurs son point de vue en ajoutant que certaines expériences, et notamment le travail, n'apparaissent que tard dans la vie d'un être, ce qui, de fait, devait obliger l'école à assumer une fonction d'anticipation :

« Suivant Tolstoï, l'enseignement modèle, idéal est celui que les hommes vont spontanément chercher dans les musées, les bibliothèques, les laboratoires, les conférences, les cours publics, ou simplement dans le commerce des savants. Dans tous ces cas, aucune contrainte n'est exercée, et, pourtant, que n'apprenons-nous pas de cette manière ? Or, pourquoi l'enfant ne jouirait-il pas de la même liberté ? (...) Car les ressorts de notre activité nous sont intérieurs ; ils ne peuvent être mis en branle que par nous-mêmes et du dedans. Nul ne peut nous dire du dehors quels sont ceux qu'il faut presser ou contenir, quelle quantité d'énergie il faut appliquer à chacun d'eux, comment il faut combiner leur actions, etc. (...) On peut donc bien dire, d'une manière générale, que les réactions spontanées des choses ou des êtres de toute sorte qui nous entourent constituent les sanctions naturelles de notre conduite. (...) Mais ce principe, une fois admis, n'implique nullement que la punition proprement dite, c'est-à-dire la punition infligée par les parents à l'enfant, par le maître à l'élève, doive disparaître de nos systèmes d'éducation morale. Quelle est, en effet, la conséquence naturelle de l'acte immoral, sinon le mouvement de réprobation qu'il soulève dans les consciences ? Le blâme qui suit la faute en résulte nécessairement. Et, puisque, d'un autre côté, la punition elle-même n'est rien autre chose que la manifestation extérieure de ce blâme, la punition, elle aussi, est la suite naturelle de la faute. (...) Il est vrai que, contre Tolstoï, l'objection ne porte pas. Car tout ce que nous venons de dire suppose qu'il existe une règle scolaire, une morale scolaire que la punition protège et fait respecter. C'est parce que l'enfant a le devoir de travailler, que la paresse, la négligence sont des fautes morales qui doivent être punies. Or, suivant Tolstoï, cette morale, cet ensemble d'obligations imposées à l'enfant, serait sans raison d'être ; ce serait une institution toute artificielle, une construction des hommes, sans fondement dans la nature des choses. Selon lui, il n'y aurait pas lieu de faire, du travail, de l'instruction, une obligation morale, un devoir sanctionné. Les spontanés du désir suffiraient à tout. La science n'a pas besoin d'être imposée ; elle est assez utile pour être recherchée elle-même. Il suffit que l'enfant ou l'homme se rende compte de ce qu'elle est pour qu'il la désire. Mais je ne m'arrêterai pas à discuter une conception qui va manifestement contre tout ce que nous apprend l'histoire. Si les hommes se sont instruits, ce n'est pas d'eux-mêmes, par amour du

¹²⁸ Ibid., p. 149-151. Voir aussi Éric Dubreucq, « La critique sociologique du modèle éducatif humaniste », *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 2004, p. 149-175.

¹²⁹ Jean Filloux, « La liberté d'apprendre est une utopie », *Durkheim et l'éducation, op. cit.*, p. 46-51.

¹³⁰ Nous nous autorisons ainsi à distinguer l'analyse sociologique de Durkheim, selon lequel la morale doit pouvoir sans cesse s'adapter à l'esprit du temps, de sa philosophie qui, par endroit, peut se révéler plus conservatrice.

savoir, du travail ; mais c'est qu'ils y ont été obligés ; ils y ont été obligés par la société qui leur en fait un devoir de plus en plus impératif. Or, ce que l'homme n'a fait que par devoir au début de l'histoire, l'enfant ne peut le faire en entrant dans la vie. »¹³¹

La chose ne saurait être dite plus clairement. Si l'on rapporte cette critique du libéralisme à la manière dont Durkheim traita la question de ce qu'il appelait '*l'enseignement de la morale*'¹³², la frontière qui sépare son analyse des thèses de l'Éducation Nouvelle ne peut être niée. Il suffit, par ailleurs, de parcourir certaines des leçons qu'il professa à la Sorbonne pour admettre que le dépassement du conservatisme jules-ferriste promu par les néo-pédagogues n'aurait certainement pas satisfait celui qui avait, au contraire, condamné l'extrémisme de la morale Républicaine. Dans le chapitre d'un ouvrage collectif consacré à la sociologie de l'éducation de Durkheim, Guy Vincent a, d'ailleurs, démontré que la bienveillance du professeur des Écoles Normales à l'égard des lois scolaires de 1881 et 1882 - qu'il avait considérées comme '*une grande révolution pédagogique*'¹³³ - méritait d'être nuancée par le regard qu'il avait porté sur la laïcisation absolue du modèle éducatif. Car Durkheim, disait Vincent, pensait que ces lois avaient abusivement '*accélééré l'autonomisation de la morale*'¹³⁴. Pour le père de la notion de "conscience collective", le lien historique entre morale et religion était en effet tel qu'une suppression soudaine et intégrale de cette attache traditionnelle ne pouvait qu'aboutir à une '*morale appauvrie et décolorée*'.¹³⁵ C'est pourquoi Durkheim estimait qu'il fallait '*aller chercher, au sein même de ces conceptions religieuses, les réalités morales qui y sont comme perdues et dissimulées*' pour, disait-il, permettre de mieux '*découvrir les substituts rationnels de ces notions religieuses qui, pendant si longtemps, ont servi de véhicule aux idées morales les plus essentielles*'.¹³⁶ Dans un passage de *L'Éducation morale*, le sociologue était même allé jusqu'à prétendre que l'émancipation d'une morale détachée de toute accroche religieuse risquait « *de tarir la source à laquelle le maître lui-même puisait une part de son autorité et de la chaleur nécessaire pour échauffer les cœurs*

¹³¹ Émile Durkheim, *L'éducation morale, op. cit.*, p. 121-123.

¹³² Cette formule est extraite par sociologue Guy Vincent d'un texte qu'Émile Durkheim avait publié sous le titre « L'enseignement de la morale à l'école primaire » dans la Revue française de Sociologie, XXXIII, 4, 1992. Cf. Guy Vincent, « Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim », dans *Durkheim, sociologue de l'éducation, Journée d'étude. 15-16 octobre 1992/ textes réunis par Jean-François Cardi et Joëlle Plantier ; présentation par Paul de Gaudemard, L'Harmattan, INRP, Paris, 1993, p. 11.*

¹³³ Émile Durkheim, *L'Éducation morale, op. cit.*, p. 3, cité par Guy Vincent, « *Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim, op. cit.*, p. 9.

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *Ibid.*, p. 11.

et stimuler les esprits. »¹³⁷ Notons enfin que Durkheim, parlant des lois Ferry, n'évoqua jamais le cours d'instruction civique et morale mais une nouvelle 'foi rationaliste'.¹³⁸

Dès lors, on comprendra que si l'approche scientifique - car durkheimienne - du fait scolaire avait su nourrir la réflexion des théoriciens de l'Éducation Nouvelle, elle ne pouvait néanmoins pas servir aussi simplement que cela de caution à un modèle dont les principes moteurs avaient principalement été la non-directivité et l'auto-formation morale. Les chemins permettant d'envisager cette contradiction pourraient, du reste, certainement se multiplier à l'envi. Mais il nous semble que la manière qu'avait eue Émile Durkheim d'évoquer la morale laïque des hussards noirs suffit à illustrer la mise en cause possible d'un héritage trop facilement revendiqué. D'ailleurs, pour ne citer qu'un dernier exemple de cette incompatibilité de vue, nous citerons la réponse apportée par l'auteur du *Suicide* à une enquête sur 'L'école de demain', publiée dans *Le journal hebdomadaire des instituteurs et des institutrices* du 8 janvier 1916 :

« Comme la démocratie a principalement pour objet d'éveiller, de développer le sens de l'autonomie personnelle et qu'autonomie et autorité passent - combien à tort ! - pour être choses qui excluent, il semble tout naturel que la démocratie implique et détermine un affaiblissement du sentiment de l'autorité. Ainsi s'est produit un relâchement de la discipline tant à l'école que dans la société. Il faudra que l'école de demain revienne sur cette erreur grave. Il faudra réveiller le respect pour l'autorité légitime, c'est-à-dire pour l'autorité morale, inculquer à l'enfant la religion de la règle, lui apprendre la joie d'agir, de concert avec autrui, suivant une loi impersonnelle, commune à tous. Assurément, la discipline tracassière, machinale, qui a été autrefois en usage ne saurait trop être condamnée, car elle allait contre son but, en provoquant par ses exigences déraisonnables, l'esprit de résistance et de rébellion. Il faut au contraire que la discipline scolaire apparaisse aux enfants comme une bonne chose et saine... »¹³⁹

C'est ainsi qu'il nous faut conclure ce point sur l'influence exercée par les théories de l'Éducation Nouvelle en disant que ce modèle, soutenu par des résistants de la première heure, et dont on ne saurait douter des penchants fraternalistes, avait à l'époque, déjà, bel et bien investi le terrain d'une philosophie scolaire émancipatrice. Mais si l'on considère ce que l'ambiance générale de l'époque engageait du point de vue de la reconstruction d'une unité nationale sérieusement érodée par l'épisode vichyste, on ne pourra que trop aisément comprendre pourquoi une telle discipline, construite, qui plus est, sur un socle traditionnellement républicain, n'avait pas su forcer la réforme trop « libéralisante » d'une

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ « Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim », *Durkheim, sociologue de l'éducation, Journée d'étude. 15-16 octobre 1992, op. cit.*, p. 10.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 13.

formation morale et civique, par ailleurs, encadrée par une administration majoritairement attachée aux méthodes qui avaient fait la France. L'école et quelques-uns de ses théoriciens avaient en un sens fait le premier pas d'une marche qui devait, en partie, aboutir plus tard. Mais, pour l'heure, il nous faut bien constater que les programmes d'instruction morale et civique de la IV^e République, bien que rédigés par des néo-pédagogues bien placés sur l'échiquier administratif, n'avaient pas franchi le seuil des recommandations définies, jadis par les hussards. C'est pourquoi il nous a semblé que seul un point de vue construit sur l'étude des textes officiels pouvait permettre d'établir une vérité prioritairement caractérisée par la permanence d'une appellation d'origine.

1.2 L'enseignement de l'instruction morale et civique à la Libération : les dernières résistances d'une appellation emblématique.

C'est à la volonté d'une poignée d'hommes tels que Gustave Monod ou Louis François que l'on doit le rétablissement de l'instruction morale et civique dans le primaire et la création de son enseignement dans les lycées et collèges.

Louis François.

Agrégé d'histoire-géographie, inspecteur général de 1945 à 1973, et doyen d'histoire et de géographie de 1967 à 1973, Louis François était un ami intime de Gustave Monod avec lequel il avait créé, en 1929, une "école de la paix" à Marseille. Antimilitariste, mais capitaine de réserve, au déclenchement de la guerre il devient, en 1940, officier d'état major aux côtés du général de Gaulle qui commandait, alors, la 4^e division cuirassée de réserve lors de la bataille de France. Résistant, dénoncé en 1942, il est déporté à Sachsenhausen puis à Neuengamme. Rentré en France en 1945, il est nommé Inspecteur général, et décide de se consacrer à la reconstruction de l'éducation nationale. Il tente alors de faire avancer trois dossiers essentiels : les méthodes actives, les classes nouvelles et l'instruction morale et civique. Peu de temps après, il devient le premier secrétaire général de la Commission nationale pour l'Unesco. En 1949, à Sèvres, dans une réunion de chefs d'établissement, le directeur général de l'Unesco, Torres Bodet lui propose la création de clubs d'amis de l'Unesco dont il devient le fondateur. En 1950, grâce à sa double autorité d'Inspecteur général et de secrétaire général de la Commission française pour l'Unesco, quarante-cinq clubs étaient créés. Il tenait à l'appellation d'origine « Clubs d'études et de relations internationales » : « études » c'est-à-dire la connaissance, l'information du présent pour former un citoyen ayant le devoir et la capacité de participer de façon active à la vie politique, économique, sociale et culturelle de la cité, de la nation et du monde. Comme Gustave Monod ou Jean Guéhenno, il rêvait d'éducation populaire, d'espaces européens, de jeunes responsabilisés. Il associait ainsi étroitement un civisme profondément républicain à la dimension émancipatrice d'une école faite, en tout état de cause, pour servir le sens collectif.

Voir : Jean-Paul Martin et Nicolas Palluau, *Louis François et les frontières scolaires*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2014 ; Tristan Lecoq, Annick Lederlé, *Gustave Monod. Une certaine idée de l'école*, Sèvres, *op. cit.*, p. 27 ; Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux-cents ans d'inspection générale (1802-2000)*, Fayard, Paris, 2002.

Reprenant en grande partie les programmes de 1923,¹⁴⁰ les programmes publiés entre 1945 et 1948 avaient donc bel et bien réhabilité le nom originel d'une discipline, certes, rénovée sur le plan méthodologique, mais qui devait, aussi et surtout permettre de restaurer la capacité de

¹⁴⁰ Dans un article de 1991, l'historien Louis Legrand qui se demandait comment enseigner la morale à l'époque moderne était revenu sur la parenté entretenue par l'instruction morale et civique d'après-guerre avec le modèle Jules-ferriste. Résumant une évolution que notre thèse s'attachera justement à détailler, il avait notamment écrit ceci : " *En ce qui concerne l'école élémentaire les textes de 1945 sont restés en vigueur jusqu'à la loi Haby de 1975. Or les textes de 1945 renvoient explicitement aux textes de 1923 qui, eux-mêmes, reprenaient ceux de ... 1887 (Arrêté du 24 juillet 1947 et circulaires d'application qui ont suivi). Ce fait est déjà significatif en lui-même. Pendant cent ans, les textes officiels concernant l'enseignement de la morale et de l'instruction civique ont été considérés comme valables. Il a fallu les évolutions fondamentales de notre société dans les années soixante et l'explosion de 1968 pour faire naître le besoin d'un changement.*" Louis Legrand, « Enseigner la morale aujourd'hui », *Revue française de pédagogie*, volume 97, 1991, p. 53-64. Nous précisons d'ailleurs ici que l'examen détaillé des textes de 1923 interviendra plus bas dans l'étude d'un manuel que l'on avait, à l'époque, destiné aux instituteurs.

l'école à former des hommes et des citoyens unis. Comme nous le précisions plus haut, le souvenir de l'épisode vichyste était encore frais, et nous verrons qu'il était alors apparu primordial de réveiller certaines consciences, quand il ne s'était pas tout simplement agi de les corriger.¹⁴¹ L'État, soucieux de redonner à la nation les moyens de prévenir un mal dont on n'avait pas fini de panser les plaies, avait choisi de dispenser un enseignement à la fois nouveau et conservateur. Pour nous, tout l'enjeu de cette partie de l'étude devait donc consister à éclairer le côté vers lequel la balance, à ce moment précis, avait fini par pencher. Et ce sont plus spécifiquement les questions posées par la mission et l'appellation de la discipline qui devront ici justifier l'ancrage de l'instruction morale et civique de la IV^e République dans la séquence d'un découpage paradigmatique lié, selon les périodes, à un besoin plus ou moins pressant d'associer la formation scolaire à la consolidation du vivre-ensemble.

Pour commencer, nous noterons ainsi comment dans un dossier de la revue *Historiens & Géographes*, paru en 1997, Jean Peyrot, Président d'honneur de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, s'était proposé de revenir sur l'évolution du nom et du rôle joué par la formation morale et civique. Rapprochant, pour chacune des étapes qu'il avait délimitées, des besoins généraux à des manières très précises de nommer la discipline concernée, l'historien avait en effet écrit ceci: «

- Société cherche **instruction morale et civique** pour cimenter la nation et fonder la République ;
- Société cherche **éducation morale et civique** pour défendre les libertés et fonder la démocratie ;

¹⁴¹ A la fin des années trente, les luttes opposant les tendances nationalistes aux idées pacifistes et internationalistes avaient, en effet, déjà, révélé, des lignes de fractures que l'école, comme toujours, avait su répercuter. Comparé à ce qu'il avait pu être dans les décennies ayant accompagné l'instauration de l'école laïque et obligatoire, le conflit scolaire s'était donc déplacé. Il n'avait plus opposé plus le catéchisme républicain au catéchisme de l'abbé, mais s'était entretenu sur une différenciation sociale de la qualité des formations scolaires. L'idée avait alors été de condamner le fait qu'on ne dispensait pas les mêmes "prestations" au peuple et aux notables. En réponse à cette néfaste division, l'idée d'une école unique avait même été avancée. Mais la question de savoir quelle école aurait dû absorber l'autre avait rapidement refroidi ses instigateurs. Puis, il y eut la guerre. Or, la défaite de 1940 fut un choc. L'école, l'absence d'éducation morale et civique, la lutte des classes et le pacifisme avaient été tout simplement désignés comme les boucs émissaires de la déroute française. Pour les vichystes, le modèle scolaire à la française s'était depuis quelques temps déjà laissé abusé par une poignée de radicaux-socialistes (néo-pédagogues) qui, en plus de mener dans l'ombre un projet révolutionnaire, avaient réussi à imprégner la formation intellectuelle des jeunes français de leur vision très "libérale" du développement de la personnalité. Il fallait, s'était-on dit, que l'on rétablisse prestement un enseignement moral constitué de devoirs plus que de droits. Dans les faits, la confusion volontairement opérée entre le personnel en place jusqu'à la fin des années trente et les principes qu'avaient pu défendre les penseurs de l'Éducation nouvelle avait certainement offert aux idéologues de l'État français d'accabler le laxisme prétendu d'une formation civique et morale internationaliste. C'est ainsi qu'on avait, à l'époque choisi de supprimer les programmes d'instruction morale et civique traditionnels par des programmes d'éducation civique, morale et patriotique où, naturellement, tout devait concourir à promouvoir les thèses de la Révolution Nationale. Cf. Jean-Michel Barreau, *Vichy contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »*, Flammarion, Paris, 2000 ; Anatole de Monzie, *Pétition pour l'histoire*, Flammarion, Paris, 1942 ; Stéphanie Corcy-Debray, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Éditions L'Harmattan, 2001 ; Michèle Cointet, *Dictionnaire historique de la France sous l'occupation*, Tallandier, Paris, 2000.

- Société chercher **éducation civique** pour asseoir les valeurs républicaines et reconstituer le lien social.

C'est sous cette forme imaginaire de petites annonces publicitaires que je perçois les relations de la société française avec l'éducation civique. La première aurait pu paraître en 1880, la seconde en 1945, la troisième en 1985 ou 1995. »¹⁴²

A l'image de ce que nos recherches envisagent de faire, ce point de vue, fondé, lui aussi, sur une forme de découpage paradigmatique du temps, suffirait, certes, à valider la possibilité de rattacher des choix de dénomination à des fonctions sociales changeantes.¹⁴³ Pourtant, la manière qu'avait eue Jean Peyrot d'interpréter et, surtout, de séquencer les faits mérite d'être relativisée par une approche plus strictement basée sur l'étude des publications du *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*. Car l'analyse de l'historien, lorsqu'on la confronte à une lecture attentive des productions ministérielles, pose un sérieux problème de dates.¹⁴⁴ C'est, d'ailleurs, par le biais d'une approche très littérale de la question, que la valeur que nous voulons, nous aussi, donner à la dimension étymologique du sujet devra pouvoir révéler la difficulté posée par l'étude d'un thème résolument malléable. C'est ainsi qu'il nous semble tout à fait essentiel d'exposer la distance qui peut, par endroit, séparer le commentaire historique des intentions prescrites dans les instructions officielles. Et s'il est un point sur lequel ce décalage sut apparaître de manière constante, c'est bien dans l'utilisation, parfois, très aléatoire,

¹⁴² Jean Peyrot, « Libre regard sur une histoire », *Historiens & Géographes*, n° 359, Éditions de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, 1997, p. 113.

¹⁴³ Cette relation, bien qu'établie au conditionnel par Jean Peyrot, pouvait d'ailleurs très simplement épouser un certain nombre de nos propres conclusions puisqu'il nous semblait, par exemple, tout à fait permis d'associer l'évolution de certains objectifs à l'abandon progressif du terme "instruction".

¹⁴⁴ Dans un bref article résumant l'histoire de ce que l'on appelle désormais "l'éducation civique", un des fils spirituels de Louis François, Alain Bergounioux (devenu comme lui Inspecteur général de l'éducation nationale) était revenu sur la situation de la discipline à la Libération. Or, sa vision, semblable à celle que nous nous apprêtons à exposer, n'envisageait pas l'année 1945 comme le lieu d'une révolution. A l'inverse de ce qu'en disait Jean Peyrot, il pensait donc, lui aussi, qu'il s'était, à l'époque, plus agi de renouer avec un enseignement capable de (re)fonder la République que de veiller à "fonder la démocratie": « *La Révolution Française, avec Condorcet, avait déjà distingué clairement ce qui devait relever de l'instruction et de l'éducation pour l'élève. Mais la mise en œuvre n'avait pas suivi. La formation du citoyen ne réapparaît réellement comme une priorité qu'au début des années 1880, quand elle est mise au cœur de l'École républicaine. Une "instruction morale et civique" est alors définie dans les programmes de 1883, relayés sans grands changements par ceux de 1923, et restera en application jusqu'à la fin des années 1960. Cette instruction civique était fortement liée, d'une part, à une instruction morale et, d'autre part à l'histoire et à la géographie. Ce double ancrage montre l'importance qui lui était accordée pour la formation d'une identité nationale. Le citoyen qu'il s'agissait de former était un individu républicain et français titulaire d'une part de la souveraineté nationale, faite de droits et de devoirs. [...] Ces principes ont perduré jusqu'en 1940. Le régime de Vichy avait fait tomber le terme d'instruction civique" pour le remplacer par une "action morale", enseignée une heure par semaine aussi bien dans les écoles que dans les lycées. La Libération a inauguré une autre période. Il est apparu nécessaire, particulièrement aux enseignants résistants, de refonder les valeurs d'une République mise à mal sous l'occupation. Il a été décidé d'enseigner désormais "une instruction morale et civique" dans les écoles primaires et les lycées alors que les petites classes des lycées disparaissaient peu à peu. » Alain Bergounioux, « L'école et l'éducation civique », *La revue de l'Inspection Générale*, éd. Inspection Générale, op. cit., p. 54-55.*

des termes censés définir l'«instruction/éducation/morale/et/ou/civique».¹⁴⁵ C'est donc, aussi, pour décomplexifier un sujet régulièrement malmené par la rigueur défailante de certains usages qu'il nous est apparu nécessaire d'appuyer une partie de notre travail sur l'étude des circulaires et des arrêtés publiés à partir de 1945.¹⁴⁶ Car cette source, en plus de renseigner

¹⁴⁵ C'est donc dans l'écriture des trois chapitres que compte notre thèse que nous serons régulièrement amenés à rendre compte des embrouillaminis qui se dégagent parfois de l'étude des publications censées éclairer, non seulement l'avis des spécialistes, mais aussi – et c'est plus surprenant - des décideurs. Pour ne citer, d'ailleurs, qu'une première illustration de ce souci, nous pouvons, par exemple, d'ores et déjà prévenir que notre deuxième chapitre observera comment un processus engagé, en 1976, par une réflexion d'État sur «l'Instruction civique», avait conduit le ministre de l'Éducation nationale de l'époque à parler des nouveaux programmes «d'Instruction civique et morale», cela, avant qu'un arrêté ne fixe des programmes «d'éducation civique» qui devaient, eux-mêmes, précéder la publication d'une circulaire évoquant des programmes «d'éducation civique et morale».

¹⁴⁶ Les multiples manifestations de ce qui nous est effectivement apparu comme un défaut de rigueur verbale pouvaient très facilement compliquer la lecture d'une évolution faite de choix étymologiques pourtant clairs. En outre, ce problème, par les symptômes qu'il révèle de la malléabilité d'un enseignement régulièrement «récupéré» par la polémique, joua nécessairement un rôle important dans la lisibilité d'une réflexion basée, avant tout, sur la représentativité paradigmatique d'une discipline. Car, si l'idée d'interroger la relation pouvant exister entre certains choix de vocabulaire et certaines interprétations «officielles» de l'histoire nous semblait importante, il nous fallait, pour la valider, bel et bien tâcher de situer le plus clairement possible la valeur et la temporalité de chaque usage. C'est, d'ailleurs, pour ces mêmes raisons, qu'il nous sembla utile de préciser ici que la confusion des termes dont nous parlons n'avait, en fait, pas d'âge. En effet, la circulaire du 17 novembre 1883 (connue comme la fameuse «Lettre aux instituteurs» de Jules Ferry) portait ce titre : « Circulaire adressée par M. le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique ». Or, celui-ci peinera, dès le départ, à se retrouver dans la variété des noms apparaissant sur la première page des nombreux manuels publiés. On pourrait ainsi les classer en trois catégories :

1° les manuels d'«**Instruction morale**» :

- Théophile Barreau, *Livre de morale pratique*, Hachette et Cie, 1853, Paris.
- Auguste Burdeau, *L'instruction morale à l'école (Devoir et Patrie)*, Picard-Bernheim et Cie, Paris, 1884.
- Clarisse Coignet, *La morale dans l'éducation*, éd. Delagrave, Paris, 1883.
- Léopold Mabillean, *Cours de morale*, Hachette, Paris, 1884.

2° les manuels d'«**Instruction civique**» :

- Paul Bert, *L'instruction civique à l'école*, Picard-Bernheim, Paris, 1883.
- Jean Thomas et Alexis Guérin, *Cours d'instruction civique*, éd. Delagrave, Paris, 1882.
- Charles Schuwer, *L'école civique. Les droits et les devoirs de l'enfant, de l'homme et du citoyen*, Charavay Frères, Paris, 1882.

3° les manuels d'«**Instruction morale et civique**» :

- Gabriel Compayre, *Éléments d'instruction morale et civique, degré élémentaire, programme du 27 juillet 1882*, éd. Delaplane, Paris, 1882.
- Marie-Ferdinand Allou, *Cours de morale et notions d'enseignement civique : à l'usage de toutes les écoles*, éd. Delagrave, Paris, 1895.
- Jules Steeg, *Instruction morale et civique*, Librairie classique N. Fauvé et F. Nathan, Paris 1882.
- Alfred Mézière, *Éducation morale et instruction civique*, éd. Delagrave, Paris, 1883.

notre objet sur la nature précise des intentions qu'avait pu progressivement nourrir l'État-éducateur, est finalement la seule à pouvoir véritablement acter les étapes d'un processus illustrable, il est vrai, par des choix précis de dénomination.¹⁴⁷

Dès lors, trois documents nous sont apparus comme pouvant être suffisamment à même de servir cette démarche : l'arrêté du 21 septembre 1944, la circulaire du 30 août 1945 et celle du 10 mai 1948.

A. L'arrêté du 21 septembre 1944 et "*la dégradation de la conscience morale*".

L'arrêté publié le 7 décembre 1944, portait comme seule mention ce titre lapidaire : "*Instruction morale et civique*"¹⁴⁸. Par définition, l'objet de ce texte était de présenter les termes d'une décision exécutoire. Mais sa lecture, compte tenu de sa date de publication, renferme autre chose. À travers lui, en effet, l'État laissait, certes, bien entendre sa décision d'abandonner l'enseignement de ce que Vichy avait appelé "*L'éducation morale civique et patriotique*", mais il indiquait surtout – à la manière, d'ailleurs, d'une instruction – dans quel état d'esprit cela devait être envisagé. Sans donner de consignes claires sur la nature précise des leçons dispensables, on avait ainsi, par son biais, surtout tenu à s'assurer des capacités de l'institution scolaire à renouer avec une tradition d'autant plus légitime qu'elle pouvait, pensait-on, répondre à l'urgence de la situation :

« Les programmes d'instruction morale et civique ne pouvant être actuellement établis sous leur forme définitive, il conviendra de s'inspirer pour cet enseignement et au cours de la présente année scolaire des considérations suivantes :

Les quatre années d'oppression que la France vient de traverser lui ont fait faire l'expérience qu'un régime politique de violence ne va pas, pour ceux qui ont à le subir, sans aberration et même sans dégradation de la conscience morale. Les notions morales les plus fondamentales ont été détournées de leur sens ; on a exalté l'honneur pour faire accepter l'humiliation ; l'obéissance pour faire accepter la servilité ; le dévouement à la patrie pour faire accepter la tyrannie. On a bafoué les droits de l'honneur et de la liberté de la personne. On a enseigné des doctrines et on a porté atteinte à des valeurs sacrées pour tout homme libre, croyant ou non croyant : l'égalité des hommes entre eux et leur fraternité. A l'intérieur de vos établissements scolaires, on a encouragé la délation, on a faussé l'esprit des enfants en tolérant et même en récompensant l'adhésion à des groupements de brutalité et de haine.

¹⁴⁷ Seulement trois arrêtés et trois circulaires furent publiés sur le sujet sous la IV^e République, cela, dans une période allant plus précisément de l'année 1944 à l'année 1948. Il apparaît en effet que qu'aucune décision concernant l'instruction (morale et) civique ne fut ensuite publiée jusqu'à l'arrêté du 4 juillet 1961 fixant les horaires et les programmes d'instruction civique dans les collèges.

¹⁴⁸ Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale, op. cit.*, p. 526-527.

Cette entreprise de démoralisation qui ne visait à rien d'autre qu'à faire présenter progressivement dans les pensées et dans les mœurs les exigences essentielles du nazisme n'a pas manqué d'agir insidieusement sur la jeunesse, et ceci malgré les efforts courageux, mais sans cesse compromis et sans cesse combattus de la Résistance universitaire. C'est donc à une tâche d'assainissement et de purification de la conscience des élèves que doit s'attacher le personnel chargé de l'instruction morale et civique. Il s'agit de mettre à la portée des enfants les leçons que les adultes ont tirées de cruelles épreuves récentes. Il s'agit en un mot de revenir sans réticences et sans fausses pudeurs aux traditions perdues de l'Université républicaine : former des citoyens libres, capables des vertus civiques sans lesquelles il n'y a pas de démocratie. »¹⁴⁹

Ce que l'on remarque ici, pour commencer, c'est donc bel et bien le maintien de la dénomination d'une discipline restaurée, dès les premiers jours de la France libre, dans des termes employés, jadis, par les éducateurs de la III^e République. Le texte, suivant le titre, révélait d'ailleurs très clairement dans quel ordre on s'était convenu d'entendre "*l'instruction*" et non plus "*l'éducation*" des jeunes Français. La "*morale*", ostensiblement située avant la vertu "*civique*" de cet enseignement, continuait ainsi à imprégner la matière d'un sens très précis des priorités. Les premières lignes du message adressé par l'État laissaient, certes, bien entendre qu'une réflexion était en cours, puisqu'il était indiqué, avant toute autre chose, ce que cette prescription avait de provisoire. Mais si la situation empêchait, *a priori*, d'établir des programmes "*sous leur forme définitive*"¹⁵⁰, et s'il fallait improviser la leçon, cela devait avant tout s'organiser en fonction de considérations éminemment morales. Le texte n'y allait d'ailleurs pas par quatre chemins. Il demandait aux instituteurs d'assainir et de purifier les consciences. Il fallait, disait-il, que les enfants puissent immédiatement profiter des "*leçons que les adultes [avaient] tirées de cruelles épreuves récentes*". La chose, on l'admettra sans peine, n'avait donc pas manqué de situer le rôle de l'école et de son instruction morale et civique sur des hauteurs que n'auraient pas reniées les hussards noirs. Et c'est en toute logique que la lecture de ces passages dut nous amener à établir un parallèle entre une problématique d'immédiat après-guerre et le vœu qu'avait su exprimer Jules Ferry dans un paragraphe de sa célèbre circulaire du 17 novembre 1883 :

« [...] Il dépend de vous, Monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non seulement accepté mais apprécié, honoré, aimé comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 527.

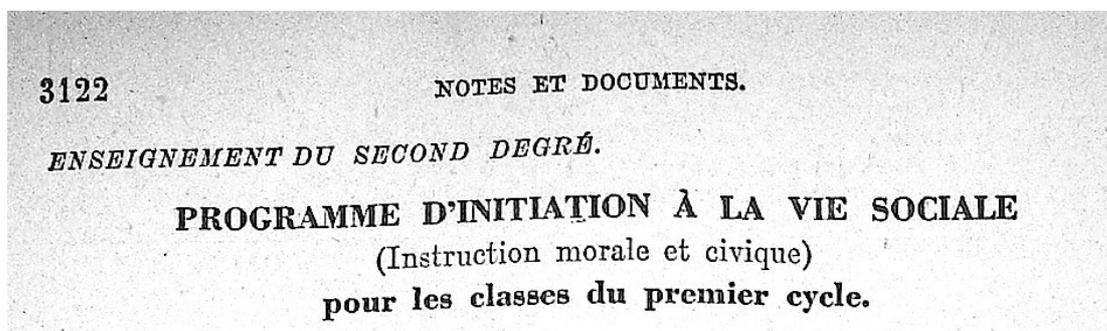
¹⁵⁰ On se souvient qu'un programme structuré avait été proposé par le Plan Langevin-Wallon, mais que celui-ci avait été retoqué.

meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée : le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude. [...] »¹⁵¹

Tout cela nous confirme ainsi que l'appellation de la discipline, avec tout ce qu'elle pouvait intégrer, était apparue en 1944 d'autant plus légitime qu'elle renvoyait, dans le texte, à un passé lumineux. On s'était dit qu'il fallait revenir "*sans fausse pudeur aux traditions perdues de l'Université républicaine*". Tout le projet de cette "*instruction*" englobait une volonté clairement affichée de transmettre une sagesse qui se devait d'être prioritairement "*morale*" avant d'être "*civique*". Dès lors, s'il s'avère qu'une réflexion avait bien été entamée sur ce que devait être amené à (re)devenir cet enseignement, on ne perdra pas de vue le fait que son premier pendant, tel qu'il avait été imaginé par les éducateurs de la III^e République, devait pouvoir, à ce moment, pleinement incarner la volonté d'une époque représentée, consciemment ou non, par l'usage d'un vocabulaire précis et ordonné.

B. La circulaire du 27 juin 1945¹⁵² et l'enseignement "*nécessaire*" d'une instruction morale et civique.

Ce document, tout d'abord, portait un titre qui devait, là aussi, nous confirmer la permanence d'une dénomination originelle :



¹⁵¹ Au moment de quitter le ministère de l'Instruction publique pour celui des Affaires étrangères, Jules Ferry avait rédigé une circulaire devenue rapidement célèbre pour son titre : « Lettre aux instituteurs ». Sans rien céder sur les principes de la laïcité, cette lettre devait au départ constituer un geste d'apaisement envers les catholiques échaudés par la querelle des manuels scolaires. Mais si le texte intégral confirme la volonté de Jules Ferry de fixer un cap tout en tenant compte de l'état d'esprit général, ce petit passage que nous citons devait à nos yeux peser de tout son poids par la manière discrète qu'il avait de notifier la nature profonde du « combat » mené par les républicains de l'époque. Cf. Jules Ferry, circulaire connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs », 17 novembre 1883, in *Discours et opinions de Jules Ferry*, IV, op. cit, p. 259-267.

¹⁵² Circulaire du 30 août 1945 sur l'enseignement de l'initiation à la vie politique et à la vie économique dans les classes de premier cycle de l'enseignement du second degré, dans *Bulletin officiel de l'Education nationale* du 30 août 1945, n° 43, p 3122-3126.

Directement relié aux arrêtés des 26 et 27 juin 1945 (instituant pour la première fois un enseignement d'instruction morale et civique dans le premier cycle)¹⁵³, ce texte méritait qu'on lui porte attention pour deux raisons. La lecture de son titre, tout d'abord, en confirmant la permanence d'une dénomination originelle, permet en effet de régler le plus officiellement qui soit la question posée par ceux qui, comme Jean Peyrot, auraient pu laisser entendre que l'éducation morale et civique était apparue en 1945. Ensuite, et c'est là, sans doute, que réside sa plus grande valeur, ce texte justifie cette permanence en exposant la manière dont le ministère s'était représenté (à tête reposée cette fois-ci) "*l'esprit dans lequel cet enseignement (méritait) d'être donné*".¹⁵⁴ Car en détaillant dans ses deux premières pages les mécanismes d'une vision globalement traditionnelle de la discipline, cette circulaire se découpait en deux parties qui, l'une et l'autre, énuméraient les notions devant être acquises par les quatre classes du premier cycle. La première, que l'on avait tout simplement intitulée "*morale pratique*", précédait la déclinaison précise et progressive d'un savoir que l'on avait nommé : "*Initiation à la vie politique et à la vie économique*". Notons, toutefois, que le programme de morale, bien que très structuré, n'était pas présenté comme devant faire l'objet d'un cours allant de la sixième à la troisième. En fait, il y a ici toute la matière à constater l'ambivalence du message adressé par le gouvernement. Car si nous ne pouvons que trop remarquer la place et la structure très soigneusement détaillée du pendant "moral" d'un programme très proche de celui qu'avaient imaginé les hussards, il convient de tenir compte du fait que la circulaire précisait que cette partie de l'enseignement méritait d'être envisagée de manière transversale :

« Le programme comprend nécessairement trois parties : initiation à la vie morale, à la vie politique, à la vie économique, mais à vrai dire les trois parties doivent être traitées différemment. On remarquera tout d'abord que le programme de morale n'est pas réparti par classe ou par années. Il est clair en effet que la formation morale ou civique de l'enfant dépend beaucoup moins de l'enseignement proprement dit que de manière de vivre et d'agir susceptibles d'être développées par un certain régime éducatif, un certain aménagement de la vie scolaire [...] »¹⁵⁵

Cette traduction précise du versant néo-pédagogique du projet pourrait ainsi semer une sorte de trouble. Et nous ne pouvons que nous demander ce qu'il fallait penser de cette manière de

¹⁵³ "Les arrêtés des 26-27 juin 1945 fixant les horaires des classes de l'enseignement du second degré pour la prochaine année scolaire (1946) consacrent une heure hebdomadaire à l'instruction morale et civique dans le premier cycle", dans *Bulletin officiel de l'Education nationale* du 30 août 1945, n° 43.

¹⁵⁴ Circulaire du 30 août 1945 sur l'enseignement de l'initiation à la vie politique et à la vie économique dans les classes de premier cycle de l'enseignement du second degré, dans *Bulletin officiel de l'Education nationale* du 30 août 1945, *Ibid.*, p. 3122.

¹⁵⁵ *Ibid.*

traiter “différemment” les trois parties du programme. Fallait-il en effet considérer que le programme de morale n’en était pas vraiment un ? Ces questions se posent et nous verrons un peu plus bas que les professeurs, eux-mêmes, ne s’y étaient pas tous retrouvés. Sauf que le message contenu dans les quatre pages de cette circulaire s’intéressait en fait bien davantage à la manière dont il convenait d’assumer l’enseignement de la morale. Car les deux premières pages de la circulaire, consacrées à la manière dont on s’était proposé « *non pas de fixer un programme au sens technique du mot, mais d’apporter au maître certaines suggestions...* », ne concernaient que la logique et les fondements sur la base desquels l’instruction morale avait mérité, à ce moment précis, d’être (re)mise en valeur. Ce passage sur “*l’esprit*” de la discipline ne pouvait ainsi pas mieux servir l’intérêt que nous voulons porter au sens de sa dénomination, puisque tout autant que le fond du propos qu’elles soutenaient, les étapes suivies par ces deux pages savaient justifier la survivance d’une appellation trop emblématique d’un temps où la morale et le collectif primaient encore sur l’émancipation de l’individu.

Dans un premier temps, il était effectivement dit ceci :

« A vrai dire, l’expression « instruction morale et civique » est trop étroite. Le problème est d’initier l’enfant entre 12 et 15 ans à la vie morale et sociale qu’il aura à vivre ; de lui révéler les fonctions qu’il aura à remplir comme citoyen, comme travailleur et aussi comme personne humaine capable d’autonomie, libre à l’égard des contraintes sociales sous quelque forme qu’elles s’exercent sur lui, d’élever des adolescents à l’humanité en leur faisant prendre conscience qu’ils sont en fait engagés par mille liens dans la vie sociale. [...] Il est clair en effet que la formation morale et civique de l’enfant dépend beaucoup moins de l’enseignement proprement dit que de manière de vivre et d’agir susceptibles d’être développées par un certain régime éducatif, un certain aménagement de la vie scolaire. Il faut tendre à transformer progressivement la classe ou même l’établissement en une petite société organisée où puissent effectivement naître et s’exercer les vertus des futurs citoyens. Cette tâche difficile ne peut être accomplie par un acte d’autorité. Elle est l’œuvre du temps, de la persuasion de l’adaptation progressive à des circonstances locales. Les chefs d’établissement doivent être les premiers à l’entreprendre. »

A première vue, les premiers éléments du message pouvaient laisser entendre que le temps était venu de dépasser le modèle directif et castrateur d’une morale trop promptement enseignée en fonction de vieux principes. Et beaucoup d’éléments doivent ici nous renvoyer à ce que nous disions plus haut des principes réformateurs de l’Éducation Nouvelle. La chose, même simplement insinuée par un ministère soucieux de ne pas enfermer l’instruction morale et civique dans un carcan “*trop étroit*”, semblait ainsi bel et bien reprendre les prescriptions de ces pédagogues qui avaient inspiré le Plan Langevin-Wallon. Il était, du reste, bien question de renouer avec une tradition scolaire dont on a vu qu’elle devait être assainie. Il était même surtout question de morale. Mais il était également dit que rien n’aurait pu se faire sans

l'établissement "*d'une petite société*". Or, s'il est bien des mots qui devaient, plus que d'autres, renvoyer à un discours néo-pédagogue, ce sont bien ceux-là. *A priori*, "*l'esprit*" de la circulaire de mai 1945 semblait donc tourné vers la promotion d'une pédagogie émancipatrice où rien ne devait trop simplement s'accomplir par un "*acte d'autorité*". Sauf que l'extrait que nous venons de citer avait une suite qui, elle, s'entamait par la mention d'un grand "*mais*" :

« [...] Mais l'influence du milieu scolaire, aussi bien orientée qu'elle soit ne suffit pas à l'action éducative. Il y faut encore, pour expliquer, pour commenter, pour justifier, l'intervention personnelle du maître. On a beaucoup médité des cours de « morale théorique ». Il faut en retenir cependant que la moralité est, pour une part, justiciable de l'analyse intellectuelle et donc de l'Enseignement. Il est clair que les mauvaises habitudes scolaires vivent surtout de mimétisme et d'entraînement collectif. Beaucoup d'enfants copient, mentent, dissimulent parce que les autres le font, et sans mesurer la portée de leurs actes. La méthode socratique est nécessaire, qui fait prendre conscience de tout ce que suppose la « pratique du vice et de la vertu ». Il est parfaitement vrai, qu'entre tares le méchant est un ignorant. Les termes « honneur, dignité, solidarité » risquent de rester vides de sens et comme tels, nous l'avons bien vu, d'être exploités pour le pire, s'ils ne sont expliqués, analysés, illustrés. Il faut donc enseigner la morale. »¹⁵⁶

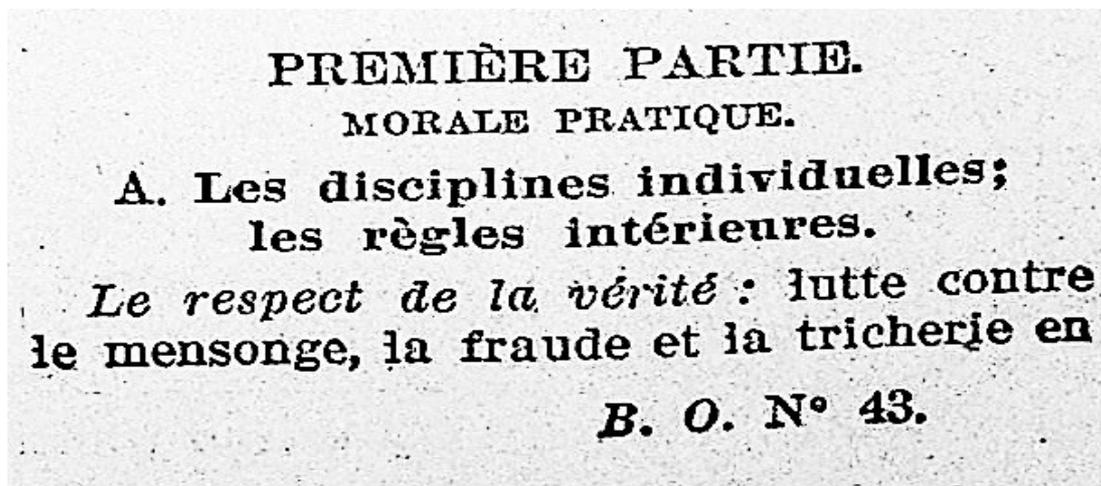
La façon dont ce "oui, mais" situait l'esprit de la discipline suffit ainsi, selon-nous, très simplement à justifier la permanence d'un projet proprement hussardien, et partant, d'une dénomination traditionnelle. A travers elle, la vision proposée de l'instruction morale et civique mérite bien d'être inscrite dans la continuité d'une époque où avaient été promues la définition et la sanction de la faute morale. Une telle approche, parce qu'elle valorisait la supériorité morale du maître, doit d'ailleurs nous renvoyer à la lecture des théories durkheimiennes de l'éducation. Car le chemin emprunté par cette partie de la circulaire se rapprochait d'assez près de la vision d'un sociologue/philosophe pour qui le jeu des déterminations prioritairement sociales de l'individu ne devait assurément pas contredire les principes vertueux de l'autorité. On se souviendra à ce titre comment sa critique de Léon Tolstoï avait conditionné la conscience des ressorts *intérieurs* de la morale à l'existence d'une règle scolaire "*que la punition protège et fait respecter*".¹⁵⁷ On dispose donc, par le biais de cet extrait, d'une preuve tangible de l'ombre qu'avaient laissée planer les contemporains d'une élaboration "scientifique" de la morale sur une pédagogie définissable, entre autres, par la survivance d'un vocabulaire directement attaché à l'esprit de la III^e République.

Pour achever de s'en convaincre, il suffit d'ailleurs de se pencher sur la suite de la circulaire, puisque celle-ci reprenait, comme nous le notions plus haut, une grande partie du

¹⁵⁶ Il nous faut noter ici que les points de suspension qui concluent la phrase : "*Il faut donc enseigner la morale...*" apparaissent tels quels dans l'extrait que nous citons.

¹⁵⁷ Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, op. cit., p. 126.

programme de 1923, lequel, s'était lui-même très largement inspiré des textes de 1887. À ce titre, il convient notamment de remarquer que les prescriptions de *Morale pratique* contenues dans la première partie du programme se présentaient sous une forme qu'un Paul Bert¹⁵⁸ n'aurait certainement pas boudée, dans la mesure où il y était premièrement question de "disciplines individuelles" et de "règles intérieures" :



Dans le texte, les vertus à entretenir et à surveiller étaient, de la même manière, énoncées de façon frontale, sans syntaxe, et leur mention était le plus souvent associée à une lutte :

- « • Le respect de la vérité : lutte contre le mensonge, la fraude, la tricherie en classe, au jeu [...]
- Le courage : lutte contre la nonchalance, l'oisiveté, la peur du froid, la peur de l'eau, la résistance aux entraînements, aux mauvaises influences [...]
- La bonté : lutte contre l'égoïsme, l'indifférence à la souffrance des autres [...]
- Le désir et la volonté : apprendre à vouloir soi-même, le caractère naturel et le caractère dominé [...] »¹⁵⁹

Dans un registre assez similaire, *Les vertus professionnelles*, posant que l'élève devait avoir "une sorte de conscience professionnelle", étaient, elles aussi, évoquées avec un dogmatisme presque biblique :

¹⁵⁸ Ministre de l'Instruction publique et des Cultes du gouvernement Gambetta (1881-1882), Paul Bert fut, avec Jean Macé et Jule Ferry un des pères fondateurs de l'école gratuite laïque et obligatoire. Il fut notamment à l'origine de la loi du 9 août 1879 imposant la création d'au moins une École normale de garçons et de filles par département. Voir : Jean-Pierre Soisson, *Paul Bert, l'idéal républicain*, Éditions de Bourgogne, Messigny-et-Vantoux, 2008.

¹⁵⁹ Circulaire du 30 août 1945 sur l'enseignement de l'initiation à la vie politique et à la vie économique dans les classes de premier cycle de l'enseignement du second degré, dans *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 30 août 1945, *op. cit.*, p. 3124.

Le bon travail; la conscience professionnelle : la technique du travail (les savoir-faire : l'usage d'un dictionnaire, d'un manuel, d'un atlas, etc.) ; l'exactitude horaire dans le travail ; le travail intellectuel doit atteindre à une sorte de perfection et d'art ; les notes ne valent que par rapport à soi-même quand on a le souci de battre son propre record ; l'élève a une sorte de conscience professionnelle : il faut faire un travail et non se défaire d'un travail (« fais ce que tu fais »).

On y abordait aussi “*les défauts intellectuels*”. Ceci, devant d’ailleurs offrir l’occasion de réaffirmer la nécessité et la supériorité de l’arbitrage du maître :

Les défauts intellectuels : l’inattention, l’illusion du savoir (croire qu’on sait ; croire qu’on comprend ; comment s’assurer de son propre savoir ?) ; comment se corriger de ses imperfections : le secours du maître, les conseils du maître, la copie corrigée, etc.

Puis, “*La vie en groupe*”, évoquée selon trois axes (*La classe*, *La famille* et *La cité*), achevait de préciser les points de recommandation d’un ministère soucieux de ne rien laisser de côté. Le premier axe, consacré à “*La classe*”, visait large et passait ainsi de la mention du “*bon*” et du “*mauvais*” camarade à la simple évocation de “*la jalousie*” ou de “*l’honneur de l’établissement*” ; tandis que celui qui devait traiter de “*La famille*” s’attachait à souligner la conscience qu’il fallait avoir de la valeur et, surtout, de la nature intrinsèquement hiérarchique de cette institution. En atteste la passage sur “*les rapports entre les enfants et les parents, entre les frères et les sœurs (l’aide et l’assistance des aînés à l’égard des plus jeunes, l’aide des*

aînés à la mère) ; le respect à l'égard des gens âgés.¹⁶⁰ Enfin, un paragraphe dédié au “groupe social” et à “la cité”, venant conclure cette première partie consacrée à “*La morale pratique*”, se penchait sur des points qui, plus encore que les précédents, devaient bel et bien rendre compte d'une filiation proprement jules-jerriste. Car, au-delà de la mention faite des “conditions indispensables de la vie en commun” (“hygiène”, “politesse”, “courtoisie”, et même “la bonne grâce”), la circulaire s'employait à présenter ce qu'elle nommait “l'apprentissage de la démocratie” en usant d'un ton, là encore, très paternaliste. Comme expression principale de cette idée, l'apparition de phrases construites sur un mode injonctif telles que : “ *L'individu ne peut pas se désintéresser de la vie du groupe : il doit suivre les affaires de sa commune, de son département et de l'État ; le bon citoyen doit voter ; il doit pouvoir suivre par le presse et la radio la vie de la Nation*”,¹⁶¹ précédaient l'évocation d'un certain nombre de principes rattachés, pour la grande majorité d'entre eux, à la promotion d'une visée finale et majestueuse : le sentiment national. C'est donc pour faire de ce point la preuve la plus confondante de la filiation dont nous parlons ici, que nous citerons les plus grandes lignes de ce passage en attirant, une nouvelle fois, l'attention sur le champ lexical et l'agencement des idées promues, un demi-siècle après Jules Ferry, par les pédagogues de la Libération :

« La Patrie et la Nation : l'amour de la petite patrie, la valeur de la terre natale, le danger de l'esprit de clocher ; la Nation : le passé commun, la volonté commune (ni classe, ni race), la solidarité nationale ; « la France est une personne ». Nécessité de cultiver le sentiment national (par la lecture, le voyage, etc.). [...] Les devoirs envers la Nation ; la volonté de servir, l'acceptation du sacrifice (la peine, le temps, la vie) ; la volonté de redressement par le travail et par la justice sociale. [...] »¹⁶²

Alors, certes, la deuxième partie du programme portant sur l'“*Initiation à la vie politique et à la vie économique*” abordait les choses d'une manière plus “moderne”, et partant, plus fidèle à la vision de Jean Peyrot pour qui, rappelons-le, une nouvelle “*éducation morale et civique*” avait, à partir de 1945, choisi de délaisser le “ciment national” pour se concentrer sur la “défense des libertés”. Et sans trop détailler son contenu,¹⁶³ nous ne devons évidemment pas

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Le pendant “civique” du programme s'organisait, comme nous le disions plus haut, en fonction d'une progression allant de la commune à l'État : voir page suivante.

davantage négliger les nouvelles attributions d'un programme qui, pour la première fois, avait, par exemple, exigé de prendre en compte la formation des futurs citoyens-producteurs-consommateurs.¹⁶⁴ Mais il nous a semblé que cette "*Initiation à la vie politique et à la vie économique*", parce qu'elle n'occupait qu'une seule des quatre pages que comptait la circulaire, ne suffisait pas à écarter l'instruction morale et civique de 1945 du chemin tracé par

Classe de sixième •

A. Instruction civique.

Les institutions de la commune et du canton :

Le maire, les adjoints, le conseil municipal, le secrétaire de mairie, les bureaux.

Classe de cinquième :

A. Instruction civique.

Les institutions de l'arrondissement et du département :

La sous-préfecture, organe de liaison ; le sous-préfet, le receveur des finances, le tribunal, etc.

Classe de quatrième.

A. Instruction civique.

L'État.

L'administration centrale : les ministères ; analyse des fonctions administratives de l'État.

La fonction de contrôle : Conseil d'État, Cour des Comptes, Cour de cassation, les conseils supérieurs des administrations publiques.

Classe de troisième :

A. Instruction civique.

La Nation et le Gouvernement.

Le problème du régime politique.

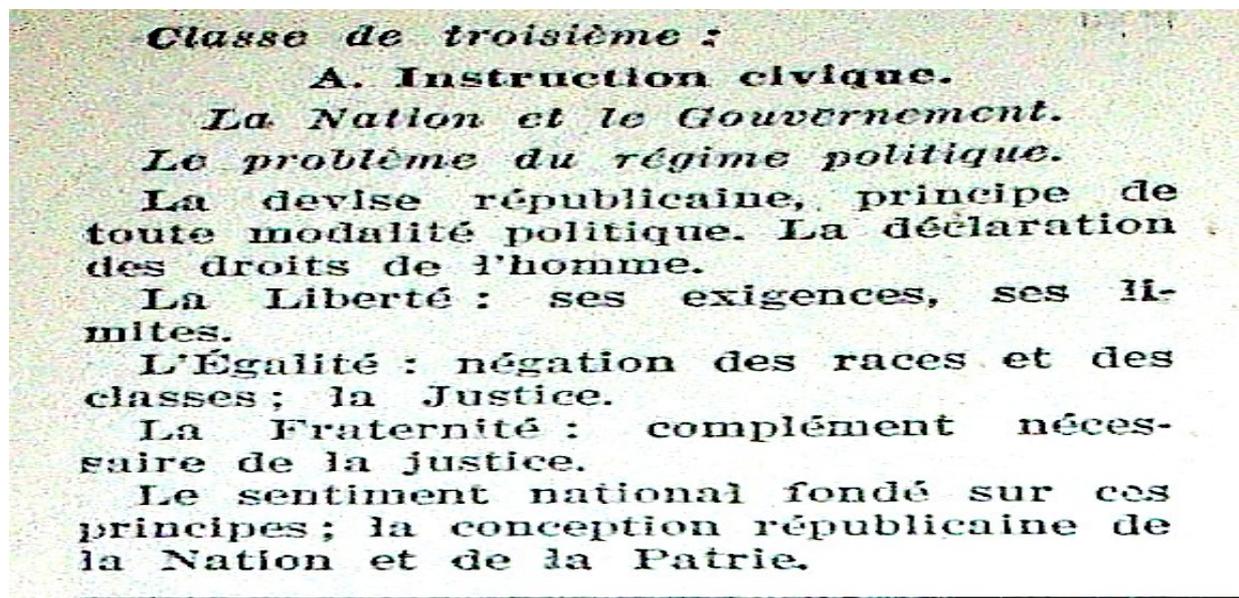
La devise républicaine, principe de toute modalité politique. La déclaration des droits de l'homme.

¹⁶⁴ Le fait que l'on ait par exemple souhaité former des collégiens capables d'entrevoir "*les formes diverses de l'organisation économique*" (6^e) ; le fait que l'on ait tout autant tenu à ce qu'ils puissent analyser "*certaines produits et instruments mis à la disposition des consommateurs et usagers*" (4^e) et le fait, enfin, qu'on ait veillé à les sensibiliser aux "*formes simples de l'organisation économique...sous régime capitaliste*" (3^e), tout cela, en effet, devait conduire le lecteur de la circulaire à bien saisir les nouveaux champs d'application de la discipline. La guerre économique était féroce, et nous verrons un peu plus bas ce que l'équipe du général de Gaulle pensait du rôle devant être joué par l'école dans cette nouvelle compétition mondiale.

les moralistes de l'entre-deux siècles.¹⁶⁵ Compte tenu, par ailleurs, de ce que nous savons de son destin futur, nous ne devons, en outre, pas minimiser le fait qu'elle insistait, à cette époque, encore, sur l'étude d'une notion – la nation – condamnée à quasiment disparaître des programmes.¹⁶⁶ C'est pourquoi il nous est apparu que la place globalement occupée par l'“*Initiation à la vie politique et à la vie économique*” dans l'agencement de la circulaire ne suffisait pas à remettre en cause la teneur éminemment traditionaliste de cette dernière. De fait, l'attention premièrement accordée à “*La morale pratique*” et la façon, surtout, dont le ministère avait choisi de présenter “*l'esprit*” de la discipline ne saurait que trop conduire à considérer la fonction première d'un message principalement dirigé – à ce moment-là – vers la (ré)union d'une France réconciliée.

¹⁶⁵ Le terme “moraliste” pouvant légitimement souffrir d'être discuté en bien des points, il nous semblait malgré tout possible de l'utiliser dans le cadre d'une référence aux principes “hussardiens”. Dans son *Histoire de l'administration de l'enseignement en France*, Pierre Bousquet était d'ailleurs revenu sur l'influence fondamentale qu'avaient eue deux moralistes sur Paul Bert ou Ferdinand Buisson : « *le plus proche collaborateur de Jules Ferry, pendant cette période est vraisemblablement Ferdinand Buisson. [...] Si Paul Bert a été le technicien de la réforme scolaire, F. Buisson est le rédacteur de ces textes, inspiré également par deux propagandistes et moralistes : Félix Pécaut et Jules Steeg, qui voyaient dans le système de l'instruction publique générale et obligatoire, le foyer et le conservatoire d'une véritable morale laïque.* » Cf. Pierre Bousquet, *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Librairie Droz, Paris, 1983, p. 41 ; Louis Van Delf, « Qu'est-ce qu'un moraliste ? », Communication faite à l'occasion du XXIX^e Congrès de l'Association, le 26 juillet 1977, *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, Année 1978, Volume 30, n° 30, p. 105-120.

¹⁶⁶ Dans le deuxième chapitre de notre travail, nous serons en effet amenés à constater que les programmes relatifs aux arrêtés du 10 septembre 1969 et du 9 novembre 1971 ne faisaient plus figurer le “*sentiment national*” ou “*la Patrie*” dans les notions à étudier. Or, ce point particulièrement emblématique de l'héritage “hussardien” tenait encore une bonne place dans les programmes de 1945, notamment, en ce qui concerne la classe de troisième :



C. La circulaire du 10 mai 1948¹⁶⁷ et la reconnaissance indirecte d'une pratique traditionnelle tenace.

Ce troisième et dernier document mérite enfin, lui aussi, d'être cité pour deux raisons. La première, justifiée par notre approche étymologique du sujet, tient tout d'abord au fait que ce texte contient la dernière mention officielle d'une dénomination promise à ne plus apparaître avant 2008.¹⁶⁸ Et bien qu'il ne faille pas exagérer les conséquences réelles du changement d'appellation intervenu dans les années 1960,¹⁶⁹ il reste que ce simple fait doit à lui seul symboliser la force des liens qu'avait voulu entretenir l'école de la IV^e République avec l'école de Jules Ferry. La seconde, plus spécifiquement concernée par des questions de méthode, doit paradoxalement permettre de mettre en perspective l'interprétation que nous proposons plus haut des textes de 1945 dans la mesure où l'on y apprend que l'instruction morale et civique avait effectivement été traitée par beaucoup d'enseignants de l'époque de manière très traditionnelle. En effet, cette circulaire, en rappelant la décision récemment prise de ramener "à une 1 heure par quinzaine l'instruction morale et civique dans le premier cycle"¹⁷⁰ tenait à préciser que cette mesure pouvait être "sans gravité s'il (était) tenu compte des instructions (Bulletin Officiel n° 43, page 3122) relatives à l'enseignement moral annexées à l'arrêté du 27 juin 1945". Or, en fait de précision, le ministère¹⁷¹ avait surtout souhaité clarifier la lecture qui devait être faite des textes de 1945, puisqu'il y était surtout question d'insister sur sa volonté de ne plus voir le programme de morale être enseigné "à l'ancienne" :

« MM. les Inspecteurs généraux me signalent que trop de professeurs chargés de l'instruction

¹⁶⁷ Circulaire du 10 mai 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, (Second degré, 1^{er} Bureau), n° 18, jeudi 20 mai 1948, p. 636-640.

¹⁶⁸ Plus aucune publication du *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* ne parlera d'instruction morale et civique jusqu'à la réforme de 2008. Le premier texte portant sur le sujet publié après 1948 (l'arrêté du 4 juillet 1961) portait en effet sur les horaires et les programmes d'instruction civique. Nous reviendrons plus bas sur le contenu de cet arrêté auquel devait être attachée une note du 19 septembre 1961.

¹⁶⁹ Nous verrons dans le deuxième chapitre de ce travail que le changement d'appellation intervenu dans les publications officielles de 1961 (relatives aux « nouveaux programmes d'instruction civique ») avait un sens qui méritait d'être limité par persistance des lignes directrices qu'avaient tracées les programmes de 1923, 1945 et 1948.

¹⁷⁰ Arrêté du 27 mars 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 14, jeudi 15 avril 1948, p. 508.

¹⁷¹ A la lumière de ce que nous avons pu comprendre dans nos différentes lectures, il nous semble très probable que cette circulaire, écrite, par endroits, à la première personne, émanait du bureau de l'inspecteur général, Louis François, lui-même. Outre le témoignage qu'il avait apporté à la revue *Historien & Géographe* que nous citions plus haut, un article, écrit en 2002, par François Audigier pour la revue *Onlinejournal for Social Sciences and their didactics*, disait ceci : « L'effondrement de la France en 1940, les comportements honteux du régime de Vichy et l'importance accordée aux cadres de la résistance au moment de la Libération, conduisent les responsables ministériels à promouvoir l'instruction civique dans l'enseignement secondaire. Un résistant gaulliste, inspecteur général de l'instruction publique, géographe et historien porte ce projet et sa réalisation. ». Voir : François Audigier, « L'éducation civique dans l'école française », *Onlinejournal for Social Sciences and their didactics*, op. cit.

morale et civique persistent à enseigner la morale sous forme de cours. Je vous rappelle que la morale ne doit pas donner lieu à aucun enseignement *ex cathedra*. L'enseignement moral doit être pris en charge par tous les professeurs et s'insérer spontanément, normalement dans la vie scolaire des élèves. Les incidents heureux ou malheureux de la classe, l'explication de textes français, anciens ou modernes, fournissent les multiples occasions que tout professeur peut saisir pour apporter à ses élèves les enseignements moraux nécessaires, et qui ne sont efficaces que dans ces conditions. Dans ces conditions, l'heure bi-mensuelle (sic) d'Instruction civique pourra être presque exclusivement consacrée, dans le cadre des programmes, à l'initiation à la vie sociale et politique»¹⁷²

Indirectement et, encore une fois, par le biais d'une sorte de paradoxe, la volonté exprimée ici de moderniser l'enseignement nous apporte la preuve que l'instruction morale et civique de l'immédiat après-guerre avait été abordée par les professeurs dans une version traditionaliste. Le texte n'énonçait, certes, que des faits, et il ne précisait pas si cette approche avait procédé d'une mauvaise interprétation de la règle ou d'une appréciation personnelle de ce qui devait être fait ou dit à l'école. Nous ne savons, du reste, pas grand-chose du rôle qu'ont pu réellement jouer l'arrêté de 1944 et la circulaire de 1945 dans ces choix de dispenser un enseignement "*ex cathedra*". Mais nous devons au moins constater que la place accordée par ces publications à la (re)convocation d'une morale jules-ferriste s'était, au final, davantage retrouvée dans les pratiques que celle qu'on avait voulu accorder aux évolutions de la discipline. Ceci étant, dans une interview réalisée, un demi-siècle plus tard, auprès de Louis François, l'ex-inspecteur général avait tout de même donné quelques indices sur l'origine du choix délibéré de ces professeurs de lycées qui, retenant une lecture très personnelle des instructions, s'étaient semble-t-il rabattus sur des moyens directement issus de l'instruction publique qu'ils avaient, jadis, reçue :

« J'ai été épouvanté de trouver l'enseignement que nous avions (dans les lycées). J'ai trouvé en 1945 un enseignement napoléonien : les colles à tour de bras le jeudi, il fallait voir les cahiers de colles. Les professeurs me disaient : « *C'est très bien vos méthodes actives, monsieur François, mais vous oubliez une chose, c'est que nos élèves sont paresseux.* » Nous étions une cohorte de quelques professeurs en faveur des méthodes actives. Comme inspecteur je ne les voyais nulle part, et il m'est arrivé souvent, au milieu d'une inspection, de transformer la classe en classe active. On dictait des résumés, c'était affreux. [...] Il y a suffisamment d'occasions, soit dans l'histoire, soit dans un texte littéraire, soit dans la vie même de la classe, de dire quelques mots de morale aux élèves ; il fallait seulement partir des textes, ou d'un incident qui s'est produit dans la vie scolaire ; or les professeurs ont fait cours avec les manuels de morale de l'enseignement primaire supérieur. Là, il y avait de la morale, et des manuels de morale. »¹⁷³

C'est donc au final cette réalité, mêlant très probablement des habitudes tenaces à un souci,

¹⁷² Circulaire du 10 mai 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, Ibid.*, p. 636-637.

¹⁷³ Extrait tiré de l'interview réalisée le 15 octobre 1996 in Hélène Chanezon, Jean Peyrot et Pierre Kerleroux, « Entretien avec Louis François », *Historiens & Géographes*, n° 359, Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, octobre-novembre 1997, p. 155

peut-être plus général, de renouer avec une tradition bien “hussardienne” qui doit ici nous amener à penser que la diminution de la capacité horaire d’un support, prévu pour être réduit à sa seule dimension civique, n’avait pas pesé lourd dans un contexte soucieux d’*“assainir et de purifier les consciences”*.¹⁷⁴ Et c’est par le biais d’une sorte d’empathie rétrospective, que l’on présumera ainsi de la perplexité qui avait dû être celle de ces enseignants à qui l’on avait demandé de faire du neuf tout en exigeant d’eux qu’ils reviennent *“sans fausse pudeur aux traditions perdues de l’Université républicaine”*. D’une certaine manière, le fond du problème posé par l’instruction morale et civique de la IV^e République est qu’elle n’avait vraisemblablement pas pu épouser la forme qu’on avait souhaité lui donner à l’époque. Et c’est à ce titre, qu’il nous faut d’ailleurs signaler que l’ex-inspecteur général, dans son témoignage, était, lui-même, involontairement parvenu à illustrer l’ambiguïté de sa propre position :

« Notre enseignement secondaire est parti de l’idée qu’il fallait accéder à la culture, que grâce à cette culture on devenait très intelligent, et qu’à 16 ou 18 ans on savait se conduire dans la vie. Or il y a eu les deux grandes guerres. Et il y avait cette ignorance totale de la France, dans les années 30, à propos de l’héritage de la Révolution. Les années 30 ont été terribles pour la France ; moi j’avais tout, une belle, un beau mariage, trois beaux enfants, une femme charmante, une carrière foudroyante ; j’ai été au Lycée Henri IV, j’avais tout pour moi. Mais du point de vue politique, j’étais profondément malheureux ; les années 30 étaient des années abominables. Personne ne connaissait les droits de l’homme ; il n’y avait que mes élèves, parce que je leur faisais apprendre par cœur les trois premiers articles de la Déclaration, où il y avait la résistance à l’oppression. Songez que le général lui-même l’ignorait. Je lui ai dit après la guerre. »¹⁷⁵

Animé qu’il était pas une visée morale et humaniste, Louis François, en tant que premier promoteur des méthodes actives, ne s’était peut-être, lui-même, pas rendu compte du fait que sa confession posait comme indispensable l’enseignement *“ex cathedra”* de certains principes. Reste que cela avait bien contribué à confirmer la difficulté d’associer une démarche moraliste traditionnelle à un projet pédagogique basé sur des ressorts philosophiques potentiellement antagonistes. En outre, nous noterons que la circulaire qu’il avait fait publier excellait dans sa suite à démontrer la propension de l’État à entretenir une sorte de flou artistique. Car si le rédacteur de la circulaire y avait parlé dans ses premières lignes du programme d’*“instruction morale et civique”*, il n’en était pas moins parvenu à brouiller la lecture qui devait en être faite en finissant par ne plus parler que d’une *“instruction civique”* indirectement *“morale”* :

¹⁷⁴ L’écriture des textes et l’attitude générale de l’administration vis-à-vis de l’instruction morale et civique étaient, en réalité, pétries de contradictions et c’est donc, sans mal, que nous pouvions constater ici le caractère souvent ubuesque d’un enseignement dont on exigeait tout et son contraire. C’est en cela qu’il nous faudra, tout au long de notre thèse, rendre compte de la difficulté d’analyser un thème défini, à la fois, par des textes (souvent confus), par des interprétations présumées ou par des faits aussi concrets que dépendants du bon vouloir de tel ou tel professionnel de l’éducation.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 157.

« **Premier cycle** : L'arrêté du 27 mars ramène à 1 heure par quinzaine l'instruction morale et civique dans le 1^{er} cycle. [...] Dans ces conditions, l'heure bi-mensuelle d'Instruction civique pourra être presque exclusivement consacrée, dans le cadre des programmes, à l'initiation à la vie sociale et politique. [...] **2^e cycle** : Dans les classes du 2^e cycle, l'instruction civique sera donnée *par séances mensuelles*. [...] Plus nécessaire encore que dans les classes du 1^{er} cycle, apparaît l'Instruction Civique dans les classes du second cycle, pour des jeunes gens et des jeunes filles de 15 à 18 ans qui, peu de temps après la sortie de nos lycées et collèges, seront appelés à participer activement à la vie civique du pays. [...] L'objet de ce programme est révéler aux élèves ou de clarifier pour eux les faits et les problèmes politiques, économiques et sociaux qu'ils rencontreront au cours de leur existence en tant qu'hommes et en tant que citoyens ; de leur donner l'envie généreuse de se dévouer à leur patrie et à l'humanité. [...] *En seconde*, on attirera l'attention des élèves sur les problèmes démographiques. Toute la vie de la nation est frappée d'une anémie humaine progressive, l'exode rural risque de créer un déséquilibre économique et social, l'immigration de main-d'œuvre étrangère paraît nécessaire, et pose de difficiles problèmes d'assimilations. Mais il convient aussi de montrer que si la vitalité française paraît momentanément compromise, notre pays reste cependant capable de magnifiques efforts. [...] A ces chapitres de l'effort français, s'ajoute naturellement l'évocation de la résistance, de la déportation et des camps de concentration, car nos jeunes Français ne doivent jamais oublier quel horrible mépris de la vie et de la dignité humaine inspirait le national-socialisme, quelle générosité et quelle énergie ont manifesté leurs aînés, quelles souffrances aussi ils ont endurées comme rançon de leur action pour la Libération de la Patrie. [...] *En première*, le programme apportera un complément d'instruction civique à ceux d'histoire et de géographie. Au lendemain de l'occupation et de la Libération il convient de montrer aux grands élèves les grandes étapes de la Liberté. Comment ont été conquises, comment s'exercent, comment aussi se perdent les libertés. On leur expliquera les conditions actuelles de la vie politique française. [...] Cette Instruction reste *morale*, parce que la solution de tous problèmes humains, sociaux, économiques et politiques, met nécessairement en jeu des principes d'action moraux et juridiques. [...] Le souci du Conseil sera de faire appel pour diriger les séances d'Instruction Civique aux professeurs qui lui paraîtront les qualifiés par la nature de leur enseignement, mais surtout par leur autorité personnelle, par leur passé de résistants et aussi par l'orientation de leurs études, recherches et travaux. Ce peuvent être des professeurs d'histoire et de géographie, aussi bien que des professeurs de lettres, de philosophie, de langues vivantes ou de sciences. »¹⁷⁶

De fait, la perplexité du regard pouvant être porté sur la discipline ne pourrait ainsi pas être mieux illustrée que par cette tentative de clarification. Sur un plan strictement étymologique, la progression du propos, passant de l'heure par quinzaine d'“*instruction morale et civique*” à l'heure bimensuelle “*d'instruction civique*”, entretenait bel et bien une confusion sur l'évolution d'une discipline qui ne se trouvait, par ailleurs, d'excuse que dans la nécessité de “révéler” des “*faits*” et des “*problèmes politiques, économiques et sociaux*” aux futurs “*hommes*” et “*citoyens*” du deuxième cycle. D'un côté, la considération portée à des lycéens plus matures que leurs jeunes congénères, pouvait ainsi laisser entendre que l'on avait minimisé le rôle du suivi détaillé d'un véritable cours de morale. Peut-être même peut-on imaginer que le gouvernement avait jugé préférable de voir ces pré-citoyens recevoir un enseignement

¹⁷⁶ Circulaire du 10 mai 1948, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, Ibid.*, p. 637-638.

d'avantage axé sur la dimension proprement civique de leur existence. Mais puisque l'on avait aussi considéré qu'ils étaient en âge de s'interroger sur les leçons à tirer de l'Occupation ou de la Shoah, et puisqu'il avait tout de même été question d'aborder les expressions d'une "*anémie humaine progressive*" de la nation, comment devait-on interpréter ce rappel de la nécessité de voir l'instruction civique "rester" morale ? Quelle valeur devons-nous donner à cette précision ? Pourquoi avait-on voulu insister sur l'idée que des thèmes soigneusement énumérés et perçus comme pouvant être pris en charge par le professeur de philosophie devaient "toujours" trouver leur place dans une discipline dont on avait sûrement voulu, sans trop l'admettre, faire évoluer le titre ? Devant ce questionnement, il peut apparaître assez difficile de ne pas se perdre. C'est d'ailleurs principalement pour cela qu'il nous a semblé que, dans un tel contexte, la malléabilité des termes employés par le ministère pouvait parfaitement servir les voies, parfois contradictoires, sur lesquelles on avait voulu engager la formation morale et civique des élèves de l'immédiat après-guerre. On peut même penser que le gouvernement n'en avait peut-être pas eu conscience. En cela, la rigueur, par endroits, incertaine du choix des mots contenus dans ces trois publications parle d'elle-même. Mais notre démarche, rappelons-le, exige de pouvoir situer ce "temps" de la formation morale et civique dans un schéma paradigmatique précis. Alors comment, et sur la base de quels éléments, pouvions-nous finalement résumer l'idée que cette formation méritait d'intégrer le pan précis d'une séquence marquée, comme le prétend notre étude, par un paradigme traditionaliste et, partant, unitariste ?

Pour nous, l'affaire doit pouvoir s'éclaircir en posant que le contexte, tel qu'il peut apparaître dans la forme et le fond de ces publications, suffit à faire pencher la balance d'un côté plus que de l'autre ; cela, sans que rien ne nous oblige à négliger la conscience qu'il nous faut avoir des développements à venir. Au contraire, compte tenu de ce que nous savons des évolutions connues par la discipline à partir des années 1960, nous ne pouvons que mieux considérer l'idée que le ver de l'individualisation par l'école avait à l'époque, déjà, investi le fruit d'une formation directement concernée par les challenges de la modernité. En cela, les ponts qu'il faut d'ores et déjà établir entre la promotion d'une méthodologie nouvelle et l'attention portée aux fonctions politico-économiques de la matière mériteraient ainsi, bien évidemment, d'être perçues comme les premières manifestations d'une logique historique dont on connaît les suites. Mais l'observation de la non application de ces principes novateurs, symboliquement liée à la survivance d'une appellation d'origine, elle-même soutenue par l'intervention de thèmes emblématiques, doit tout de même très clairement prendre le dessus sur l'analyse de ce qui n'avait finalement constitué qu'un maigre point de départ. Cela ne

souffre, à nos yeux, d'aucune discussion possible. Il était à l'époque question de faits et de thèmes qui, vingt ans plus tard, n'allaient plus avoir voix au chapitre. Les quatre années d'oppression justifiant dans l'arrêté de 1944 l'obligation de "*mettre à la portée des enfants les leçons que les adultes (avaient) tirées de cruelles épreuves récentes*"; "*l'esprit*" dans lequel ces leçons devaient être données; le registre "biblique" du langage utilisé dans la circulaire de 1945; la négation de l'égalité élève/professeur; le détail et la nature des notions évoquées dans le cours de morale (*lutte contre l'égoïsme – le bon travail – l'illusion du savoir – le devoir de voter – l'amour de la Patrie, etc...*); de même que les pratiques finalement constatées dans les classes et la permanence, surtout, d'une dénomination emblématique, tout cela avait finalement participé, bien plus que toute autre chose, à ancrer l'enseignement de l'instruction morale et civique de la IV^e République dans une tradition Jules-ferriste forte et, parfaitement représentative d'une séquence paradigmatique unitariste. Et s'il est permis de relever ce que l'époque pouvait déjà avoir eu à dire sur l'émancipation progressive des consciences, il reste que, dans le fond, son langage et ses préoccupations avaient encore très explicitement procédé d'une psychologie générale fondée sur une base paradigmatique bien plus unitariste qu'individualisante.

Dès lors, s'il nous faut admettre que notre avis dut trouver, par endroits, un soutien dans l'interprétation forcément subjective d'un discours officiel confus, il suffira, pour se convaincre définitivement de sa validité, de jeter un œil sur le contenu des manuels publiés, justement, sous la IV^e République.

2. Ce qu'en disaient les manuels.

Avant d'entamer l'étude des manuels, il nous faut préciser en quoi l'intérêt exclusif que nous avons porté aux classes du primaire et du primaire supérieur devait ici relever d'une donnée purement démographique. Il importe, en effet, de bien comprendre que les collèges modernes, tels que nous les connaissons depuis 1977, n'existaient pas encore, et qu'ils n'accueillaient, à la Libération, – au même titre que les lycées – qu'une très mince minorité de Français. C'est pourquoi il nous a semblé que l'étude du message diffusé par l'instruction morale et civique sous la IV^e République devait, pour cette période, se concentrer sur les programmes du premier degré. Cela doit d'ailleurs avoir d'autant plus de sens que, comme l'avait admis, Louis François, les professeurs de lycées avaient eux-mêmes choisi de se reporter aux manuels du primaire. Pour ce qui concerne, ensuite, le choix de nous référer à telle ou telle

publication, il nous faut ajouter que notre démarche a reposé, au-delà de l'étude basique des ressources bibliographiques, sur l'examen de publications reconnues par le ministère de l'Éducation nationale. Nous avons pour cela principalement consulté la base de données Mnemosyne¹⁷⁷ du Musée nationale de l'Éducation de Rouen, laquelle, accueille, à ce jour, quelques 70 000 manuels scolaires. Cela, nous a ensuite amenés à faire le point sur les ouvrages scolaires versés à la Bibliographie nationale française entre 1944 et 1958. A partir de ces sources, nous sommes finalement parvenus à identifier sept auteurs, dont trois ne publièrent qu'un seul ouvrage. Ce fut le cas de Jean Nègre, qui publia en 1947 son « Précis de législation du travail, d'hygiène professionnelle et d'instruction civique »¹⁷⁸, lequel sera réédité en 1948 et 1949 ; de Paul Foulquié qui publia en 1948 « Morale pratique. Cours d'instruction civique et morale pour les classes de 1er cycle »¹⁷⁹ et de Lionel Morin, qui publia en 1952 « Mon livret d'instruction civique - Fin d'études primaires »¹⁸⁰. Les trois auteurs dont la production devait s'avérer un peu plus conséquente que d'autres furent, par ailleurs, différemment inspirés. Mais il est à noter que certains de leurs collègues publièrent des ouvrages après 1958. Le premier, un certain Aimé Souché rédigea plusieurs manuels : « Les nouvelles leçons de morale et d'instruction civique à la classe de fin d'étude (C.E.P) »¹⁸¹ publié en 1948, « Instruction civique. Travail. Initiation à la vie civique, sociale et économique. Classe de 6^e des lycées et collèges »,¹⁸² publié la même année, et « Morale, instruction civique, travail. Initiation à la vie civique, sociale, économique. »¹⁸³, lequel, sera décliné entre 1948 et 1961 pour les quatre sections d'un collège. Un autre auteur, Inspecteur de l'Enseignement primaire, un certain Georges Bouteiller, avait quant à lui écrit un premier manuel, en 1954, qu'il avait tout simplement nommé « Cahier d'éducation civique ».¹⁸⁴ Ce manuel, effectivement présenté sous la forme d'un cahier d'école, et dans lequel se mêlaient leçons et exercices, sera ensuite modifié et même renommé en fonction des mises à jour que ses rééditions appelaient. Le plus

¹⁷⁷ <http://www.cndp.fr/mnemo/bar.php?interf=fr>

¹⁷⁸ Jean Nègre, *Précis de législation du travail*, Nouvelles Éditions, Montluçon, 1947.

¹⁷⁹ Paul Foulquié, *Morale pratique. Cours d'instruction civique et morale pour les classes de 1^{er} cycle*, Delmas, Paris, 1948.

¹⁸⁰ Lionel Morin, *Mon livret d'instruction civique – Fin d'études primaires*, Arrault et Cie, Tours, 1952.

¹⁸¹ Alain Souché, *Les nouvelles leçons de morale et d'instruction civique à la fin de la classe de fin d'étude (C.E.P)*, éd. Nathan, Paris, 1948.

¹⁸² Alain Souché, *Instruction civique. Travail. Initiation à la vie civique, social et économique. Classe de 6^e des lycées et collèges*, éd. E. Pigelet, Paris, 1948.

¹⁸³ Alain Souché, *Morale, instruction civique, travail. Initiation à la vie civique, sociale, et économique*, éd. Nathan, Paris, 1948

¹⁸⁴ Georges Bouteiller, *Cahier d'éducation civique*, Delagrave, Paris, 1954.

étonnant dans le cas de cet ouvrage, réside, du reste, dans sa surprenante longévité. Nous avons pu, par exemple, consulter une édition datant de 1977 qui, bien que réactualisée, reprenait en grande partie la structure et les textes de sa version originale¹⁸⁵. Enfin, un couple d'auteurs, formé par un certain André Godier, Inspecteur de l'Enseignement primaire, et Georges Salesse, instituteur, avaient conjointement rédigé, en 1952, deux ouvrages. Le premier, intitulé *Préparons-nous à la vie sociale*¹⁸⁶, faisait office de manuel, quand le second, *L'initiation à la vie civique*, devait œuvrer comme un guide mis à la disposition de l'instituteur.¹⁸⁷ Or, c'est ce guide en particulier qui retiendra une bonne partie de notre attention. Rédigé, comme nous le précisons plus haut, en même temps qu'un manuel, il nous a en effet semblé pertinent de nous intéresser dans un premier temps à ce que la haute administration française de l'époque avait pu, à travers lui, révéler de son projet de société. Car si la grande majorité des manuels s'étaient bornés à se figurer le monde dans la présentation et la définition de certains faits généraux,¹⁸⁸ ce guide destiné aux instituteurs avait principalement construit sa leçon à partir des idées qui auraient impérativement dû animer la conscience des futurs citoyens. En outre, nous allons voir que le fait d'être publié en plein milieu de la Quatrième République, devait avoir quelques répercussions sur un discours qui, avec une grandeur tout à fait revendiquée, s'était, là encore, inscrit dans la parfaite continuité de ce qu'avaient imaginé les hussards noirs.

2.1 *L'initiation à la vie civique* mis au service de la morale républicaine.

S'appuyant sur les principes mis en avant par l'école de la Troisième République, l'instruction morale et civique, telle qu'elle était envisagée en 1952, se revendiquait, comme nous le disions plus haut, de l'esprit défendu par les instructions de 1923.¹⁸⁹ Or, ces dernières

¹⁸⁵ André Godier, Georges Salesse, *Préparons-nous à la vie sociale*, éd. Bourrelier, Paris, 1952.

¹⁸⁶ André Godier, Georges Salesse, *L'initiation à la vie civique*, éd. Bourrelier, Paris, 1952.

¹⁸⁷ Après avoir consulté la base de données en ligne de l'Institut français de éducation, et après avoir fait le recensement des manuels d'instruction civique versés entre 1938 et 1963 à la Bibliographie nationale française, nous nous sommes principalement intéressé à l'ouvrage de A. Godier et G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, *op. cit.*

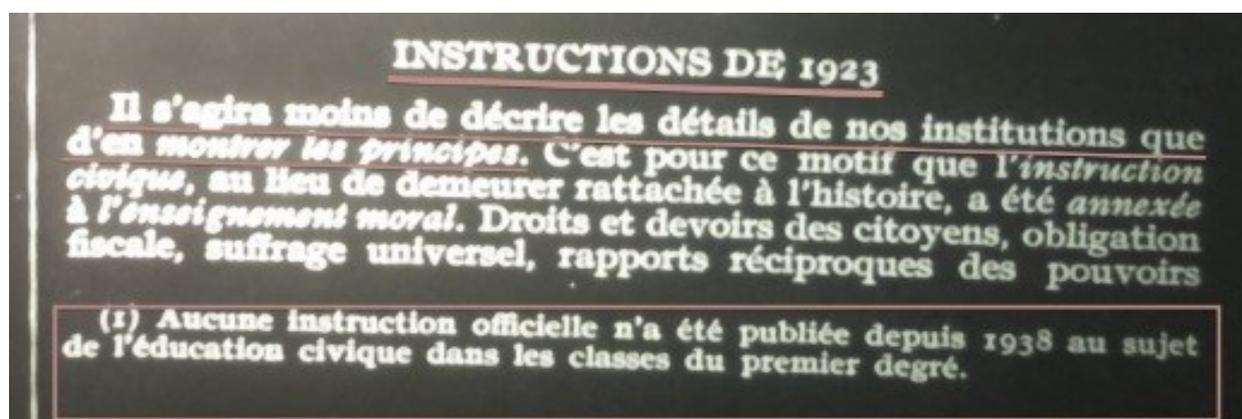
¹⁸⁸ L'exploitation du contenu particulier de ces manuels interviendra plus tard. Nous les solliciterons notamment lorsque sera venu le temps d'évoquer les nouveautés propres aux manuels publiés en 1959.

¹⁸⁹ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, *op. cit.*, p. 3-4.

ne se différenciaient des programmes établis à l'époque de Jules Ferry que sur deux points : 1° la place qu'elles accordaient à la lutte contre l'alcoolisme ; 2° le fait qu'elles soient devenues sanctionnables, en tant que matière, aux épreuves du certificat d'études primaires. C'est pourquoi il nous faut comprendre que la révérence faite par L'initiation à la vie civique au modèle des hussards noirs ne devait rien avoir d'anodin. Par son entremise, le ministère avait d'ailleurs pris le soin de préciser que la formation civique devait moins consister en la description des détails propres aux institutions françaises qu'en la démonstration de leurs principes. C'est en tout cas sur cette base qu'on avait justifié une motivation de poursuivre l'annexion de cet enseignement à l'enseignement moral :

« Droits et devoirs des citoyens, obligations fiscales, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur des idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle citoyen, c'est compléter son éducation morale ». ¹⁹⁰

La manière avec laquelle on avait tenté de rattacher le destin des institutions démocratiques à "des idées morales... de justice et de solidarité" renvoyait donc très clairement à un discours résolument républicain, et, partant, à une vision plutôt traditionnelle de la société. C'est, du reste, sur les bases d'un champ lexical assez proche de celui qu'avaient emprunté les intellectuels de la fin du XIX^e siècle que les pédagogues d'après-guerre avaient ainsi défini la nature et les missions de l'instruction morale et civique. À ce titre, deux exemples pourraient en cela assez bien illustrer la teneur d'une telle continuité sémantique : la trame globalement durkheimienne de l'ambition nourrie par *L'initiation à la vie civique* et ses nombreuses références à la pensée Léon Bourgeois.



¹⁹⁰ Ibid.

• La portée durkheimienne de *L'initiation à la vie civique* •

Dans le paragraphe que nous avons précédemment consacré aux inspirations durkheimiennes – mais discutées – de l'Éducation Nouvelle, il nous a été donné d'évoquer l'influence qu'a pu avoir la réflexion du sociologue sur la manière dont on avait envisagé, plus tard, ce qu'il nommait "*l'enseignement moral*". Or, si l'on exclut l'aspect purement méthodologique du traitement réservé à cet enseignement, il demeure malgré tout assez simple d'observer l'impact qu'avaient dut avoir ses leçons sur la façon dont A. Godier et G. Salesse s'étaient efforcés de concilier une exigence morale traditionnelle avec une réalité sociale tournée vers l'avenir.¹⁹¹ Les exemples pouvant attester de cette filiation sont nombreux. La relecture des publications posthumes d'Émile Durkheim, notamment, et en tout premier lieu, celle de *L'Éducation morale*, pourrait à ce titre assez simplement permettre de retrouver dans les mots ou les citations de Godier et Salesse un écho confondant de cette approche si particulière de la formation morale et civique. Mais c'est à l'appui d'un ouvrage paru de son vivant qu'il nous a semblé plus opportun d'établir cette parenté. En effet, si l'on s'intéresse à la thèse développée par le sociologue dans *De la division du travail social*,¹⁹² on se rend assez rapidement compte des liens qui pourraient être établis entre l'analyse qu'il propose des risques posés par sa propre modernité et le fond du discours tenu dans *L'initiation à la vie civique*. Sa démarche, en effet, en cherchant à régler la question sociale de son temps par l'élaboration d'une nouvelle morale collective s'était ainsi bel et bien retrouvée, quelques décennies plus

¹⁹¹ Cette réalité qui dépasse de loin le seul cas de nos deux auteurs fut soulignée par Jean-Claude Forquin dans une note de synthèse sur : « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », in *Revue française de pédagogie*, n° 102, janvier-février-mars 1993, p. 76 : « Présenter Durkheim dans une étude sur la question de l'éducation morale aujourd'hui ne constitue-t-il pas un anachronisme? C'est que, comme le souligne Barry Chazan dans un ouvrage sur les approches contemporaines de l'éducation morale (1985, p. 9), le champ conceptuel des travaux actuels sur ce sujet reste profondément marqué par les apports de Durkheim. On sait que la question de la morale a préoccupé Durkheim toute sa vie et qu'elle traverse toute son œuvre (Karady, 1970). La « Morale » qu'il préparait à la fin de sa vie et dont ne furent rédigés que des fragments (Durkheim, 1920) avait constitué en fait, écrit Mauss (1924, p. 9), le « but de son expérience, le fond de son esprit ». Le même témoignage se retrouve chez Davy (1919, 1920). De fait, une réflexion sur le phénomène moral est en filigrane dans les œuvres majeures (cf. 1893, 1897, 1912) et se poursuit dans nombre de publications, articles, comptes rendus d'ouvrages, contributions à des discussions (cf. surtout 1887, 1898, 1906, 1908, 1909, 1911, 1914) ou dans des cours publiés à titre posthume (1925, 1938, 1950), parmi lesquels une place toute particulière revient à celui consacré spécifiquement, tant à Bordeaux, qu'à Paris, à l'éducation morale (1925, d'après un cours de 1902-1903). » Voir : Barry Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education. Analysing alternatives Theories*, Teachers College Press, New York, 1983 ; Victor Karady, « La morale et la science des mœurs chez Durkheim et ses compagnons », *Revue universitaire de science morale*, vol. 12-13, 1970, p. 85-114 ; Marcel Mauss, « In memoriam. L'œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs », *L'année sociologique*, nouvelle série, n° 1 (7-29), reproduit in *Œuvres*, Éditions de Minuit, vol. 3, 1969, p. 473-499 ; Georges Davy, « Émile Durkheim. I : L'homme », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 26, p. 181-198 ; Georges Davy, « Émile Durkheim. II : L'œuvre », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 27, p. 71-112.

¹⁹² Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Quadrige, P.U.F, Paris, 1991.

tard, dans l'esprit de ceux qui avaient pareillement estimé nécessaire de prévenir les risques posés par ce qu'il convenait d'appeler – avant l'heure – la postmodernité.¹⁹³ En prenant plus particulièrement appui sur le chapitre que le sociologue avait consacré à la “*solidarité mécanique*”, on remarquera ainsi que l'idée de Durkheim de rapporter le fonctionnement des sociétés “dites” traditionnelles à une conscience collective forte et institutionnalisée, n'avait, certes, pas consisté à condamner la division du travail – source d'une nouvelle solidarité – mais bien à démontrer les bienfaits “naturels” d'une morale résolument traditionnelle :

« (...) on voit de nouveau que le pouvoir de réaction dont disposent les fonctions gouvernementales, une fois qu'elles ont fait leur apparition, n'est qu'une émanation de celui qui est diffus dans la société, puisqu'il en naît. L'un n'est que le reflet de l'autre ; l'étendue du premier varie comme celle du second. Ajoutons d'ailleurs que l'institution de ce pouvoir sert à maintenir la conscience commune elle-même. Car elle s'affaiblirait si l'organe qui la représente ne participait pas au respect qu'elle inspire et à l'autorité particulière qu'elle exerce. Or, il n'y peut participer sans que tous les actes qui l'offensent soient refoulés et combattus comme ceux qui offensent la conscience collective, et cela, alors même qu'elle n'en est pas directement affectée. [...] Tout le monde sait, en effet, qu'il y a une cohésion sociale dont la cause est dans une certaine conformité de toutes les consciences particulières à un type commun qui n'est autre que le type psychique de la société. Dans ces conditions, en effet, non seulement tous les membres du groupe sont individuellement attirés les uns vers les autres parce qu'ils se ressemblent, mais ils sont attachés aussi à ce qui est la condition d'existence de ce type collectif, c'est-à-dire à la société qu'ils forment par leur réunion. Non seulement les citoyens s'aiment et se recherchent entre eux de préférence aux étrangers, mais ils aiment leur patrie. Ils la veulent comme ils se veulent eux-mêmes, tiennent à ce qu'elle dure et prospère, parce que, sans elle, il y a toute une partie de leur vie psychique dont le fonctionnement serait entravé. Inversement, la société tient à ce qu'ils présentent tous ces ressemblances

¹⁹³ En 1952, la notion de “postmodernité” n'avait pas encore fait son apparition, mais sa théorisation par Jean-François Lyotard dans les années soixante-dix pourrait, selon nous, parfaitement faire écho au projet défendu par L'initiation à la vie civique, dans la mesure où l'un et l'autre mettaient en jeu le risque posé par la perte de sens de certaines valeurs (morales, sens collectif, intérêt pour les connaissances non-marchandes...). La réflexion sous-tendue par le manuel de Godier et Salesse et celle qu'a menée Lyotard dans *La condition Postmoderne* s'inscrivaient, certes, dans des périodes différentes et ne s'intéressaient pas aux mêmes publics, mais elles posaient chacune à leur manière la même question : celle de la délégitimation continue d'un certain type de savoir. Or, en remontant de quelques décennies le fil d'une évolution flagrante de la pensée occidentale, on pourrait tout à fait considérer qu'Émile Durkheim ne fit rien de moins lorsqu'il opposa sa propre modernité à des sociétés “dites” primitives qui, disait-il, se caractérisaient principalement par un sens collectif sublimé par l'emprise des croyances de groupe sur la raison individuelle. Dès lors, puisqu'il apparaît que la ou “les” modernités ne correspondent qu'aux stades successifs d'un même mouvement de l'histoire de la pensée, il nous semble tout à fait possible de comparer la définition du modèle traditionaliste proposé par Durkheim aux principes que l'instruction civique des années 40-50 souhaitait perpétuer. Cet usage anachronique de la pensée du sociologue apparaît, d'ailleurs, d'autant plus permis qu'il s'applique à une situation d'après-guerre où le souci de l'union croisa le problème posé par un désenchantement du monde que la guerre froide devait, plus tard, très largement nourrir. Au travers de manuels scolaires, le ministère de l'Éducation nationale avait espéré maintenir sa jeunesse dans des dispositions mentales proches de celle qu'avaient défendus les hussards de la III^e République. Or, si l'on rapporte la définition durkheimienne de la solidarité mécanique et de la solidarité organique aux ambitions qu'alliaient respectivement nourrir l'instruction civique de 1952 et celle des années 60-70, on ne peut effectivement que trop voir comment le processus d'individualisation des comportements permet d'établir un tel parallèle. Cf. Jean-François Lyotard, *La Condition Postmoderne*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 ; Fabio Caprio Leite de Castro, « Le postmoderne ou l'hémorragie du discours », *Sens Public*, octobre 2007, [en ligne]. Disponible sur <http://www.sens-public.org/spip.php?article480>. [Consulté le 8 décembre 2010] ; Marcel Gauchet, *Le désenchantement du monde*, Gallimard, Paris, 1985.

fondamentales, parce que c'est une condition de sa cohésion. [...] Cette solidarité ne consiste pas seulement dans un attachement général et indéterminé de l'individu au groupe, mais rend aussi harmonique le détail des mouvements. En effet, comme ces mobiles collectifs se retrouvent partout les mêmes, ils produisent partout les mêmes effets. Par conséquent, chaque fois qu'ils entrent en jeu, les volontés se meuvent spontanément et avec ensemble dans le même sens. C'est cette solidarité qu'exprime le droit répressif, du moins dans ce qu'elle a de vital. [...] C'est cette force que le droit pénal protège contre tout affaiblissement, à la fois en exigeant de chacun de nous un minimum de ressemblances sans lesquelles l'individu serait une menace pour l'unité du corps social, et en nous imposant le respect du symbole qui exprime et résume ces ressemblances en même temps qu'il les garantit. »¹⁹⁴

Cette manière, bien qu'éminemment scientifique de se représenter un modèle dépassé semblait, on le voit, clairement empreinte d'une forme – même partielle - de nostalgie.¹⁹⁵ Et le respect ainsi exprimé pour un modèle d'organisation sociale construit sur une communauté de croyance, de sentiment et d'objectif laissait, en un sens, transparaître ce que Durkheim pensait être la meilleure façon d'établir des règles de moralité. Mieux, sa réflexion, telle qu'il l'avait construite, devait amener à comprendre que les problèmes posés par les inconvénients de l'individualisme et du socialisme ne pouvaient être raisonnablement envisagés que par l'élaboration et la diffusion d'une nouvelle morale collective, seule capable d'assurer la cohésion sociale, tant il est vrai que la modernité, pour le co-auteur de *Qui a voulu la guerre ?*¹⁹⁶ avait accouché d'un paradoxe que l'historienne Laurence Loeffel¹⁹⁷ a décrit en ces termes :

« La division du travail est porteuse d'une contradiction morale : elle nous commande de nous spécialiser de plus en plus en produisant à la fois une atomisation grandissante des individus dans la société et une interdépendance de plus en plus forte ; or, cette exigence

¹⁹⁴ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, op. cit., p. 73-75.

¹⁹⁵ « (...) de Tocqueville à Montesquieu, seuls les accents se sont déplacés, de Tocqueville à Durkheim ce sont les craintes et les espérances qui ont changé d'objet ; l'État ne peut être pour un homme de la Troisième République ce qu'il était pour des gentils hommes de la Régence ou de la Monarchie de Juillet. Mais tous ont pareillement opposé un idéal, ou tout au moins une complétude, qu'ils ont située dans le passé, à un présent dont ils semblaient croire qu'on ne peut guère que s'accommoder. Voilà une humeur à laquelle il n'est pas sûr que notre discipline soit restée toujours étrangère : on percevrait sans mal, dans les oppositions binaires sur lesquelles tant de nos constructions théoriques sont bâties, la sourde nostalgie qui s'attache à l'un des termes. » Dominique Casajus, « Montesquieu, Tocqueville, Durkheim : variations autour d'une typologie », in *L'Homme*, 36 (140), 1996, p. 22.

¹⁹⁶ Émile Durkheim, « *Qui a voulu la guerre ?* » : les origines de la guerre d'après les documents diplomatiques / préf. de Michel Dion, Éd. Kimé, Paris, 1996.

¹⁹⁷ Laurence Loeffel est la co-rédactrice avec Alain Bergounioux et Rémy Schwartz d'un rapport commandé en 2012 par Vincent Peillon intitulé *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*. Nous reviendrons plus en détail sur ces travaux et sur ce rapport, finalement publié en avril 2013, dans notre troisième chapitre. Voir : Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale laïque : Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013*, Ministère de l'Éducation nationale, [en ligne] disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf, [consulté le 8 septembre 2013].

entre en conflit avec celle de la morale commune qui « nous commande de réaliser tous un même idéal ». Pour résoudre ce problème, Durkheim se propose d'étudier la division du travail non en moraliste, mais en sociologue : il cherchera donc d'abord « quelle est la fonction de la division du travail, c'est-à-dire à quel besoin social elle correspond », puis il déterminera « les causes et les conditions dont elle dépend », il fera enfin le classement des « principales formes anormales qu'elles présentent ». Dans la détermination de la fonction de la division du travail social, Durkheim présente une thèse originale, en marge des conceptions traditionnelles des économistes et des moralistes. À l'aide d'exemples, il montre que « le plus remarquable effet de la division du travail n'est pas qu'elle augmente le rendement des fonctions divisées, mais qu'elle les rend solidaires ». Ainsi, la division du travail est remarquable moins par son efficacité économique que par « l'effet moral qu'elle produit ». Cet effet moral est le sentiment de solidarité. La véritable fonction de la division du travail est donc « de créer entre deux ou plusieurs personnes un sentiment de solidarité ». ¹⁹⁸

Ajoutant que la morale, selon Durkheim, devait être perçue comme un fait social évolutif - car scientifiquement observable¹⁹⁹, Loeffel, en le citant, a aussi tenu à rappeler que la « discipline morale »²⁰⁰, bien que « fondée en Dieu » était trop variable pour permettre que Dieu soit proposé aux élèves comme fondement de la morale :

« Ce qui est possible et légitime, c'est de chercher par l'analyse historique et à l'aide des données que nous fournit la statistique morale, quelles sont les causes qui ont suscité et qui maintiennent les préceptes moraux que nous pratiquons ; c'est-à-dire quels sont les besoins sociaux, les idées, les sentiments collectifs dont ces préceptes résultent et comment ces sentiments, ces idées, ces besoins se rattachent à la nature de la société et en dérivent. Voilà la seule méthode qui permette d'expliquer la morale, de la rendre intelligible aux esprits, et, par conséquent, de l'enseigner rationnellement. » ²⁰¹

« On ne peut plus soutenir aujourd'hui qu'il existe une seule et unique morale, valable pour tous les hommes de tous les temps et de tous les pays. Nous savons bien que la morale a varié ; et cela non pas seulement parce que les hommes se sont trompés sur leur véritable destinée, mais parce qu'il est dans la nature des choses que la morale varie. » ²⁰²

Or, il nous faut remarquer que les rédacteurs de *L'initiation à l'instruction civique* avaient associé, en 1952, un article du Figaro de 1948 consacré aux risques posés par un excès de liberté, lequel article évoquait très distinctement les problèmes nés de la spécialisation des fonctions individuelles. Qui plus est, il convient de noter que Godier et Salesse s'étaient explicitement référés dans leur manuel au patriotisme de *L'esquisse d'une morale*

¹⁹⁸ Laurence Loeffel, La question du fondement de la morale laïque, P.U.F, Paris, 2000, p. 160-161, citant Émile Durkheim, *De la division du travail social*, op. cit., p. 6-19.

¹⁹⁹ *Ibid*, p. 169-176.

²⁰⁰ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, op. cit., p. III.

²⁰¹ Émile Durkheim, *Remarque sur l'enseignement rationnel de la morale* (1905), réponse à une enquête sur la morale sans Dieu, essai de solution collective, in É. Durkheim, *Textes*, Éditions de Minuit, vol. 2. *Religion, morale, anomie*, Paris, 1975, p. 334-336.

²⁰² Extrait du Bulletin de la Société française de philosophie, 9, in É. Durkheim, *Textes*, 2, op. cit., p. 355-368.

républicain.²⁰³ De là, on ne peut, dès lors, que trop logiquement rapporter leur projet à la pensée de celui qui, bien avant eux, s'était lui aussi demandé comment concilier, dans l'urgence, une exigence d'union avec la loi d'une individuation galopante²⁰⁴ :

« Certes nous serons les prisonniers volontaires de notre foi, de notre religion de l'homme. Nous savons ce qui nous en a coûté de l'avoir laissée être mise en cause par des sophistes. Nous ne supporterons plus, que sous prétexte de la liberté, on dénigre et on avilisse la liberté même. Mais cela n'exclut pas à l'intérieur de la démocratie, le travail fécond de la critique. C'est la grandeur de la démocratie de n'être jamais achevée, et les dernières vérités acquises obligent tous les jours à la corriger. »²⁰⁵

« L'importance accrue de la vie économique et sociale a imprimé à l'enseignement donné dans les écoles, à tous les degrés, une orientation et une préparation professionnelle qui doivent rendre chacun apte à remplir au mieux sa tâche professionnelle et sociale. L'importance accrue de la vie publique et nationale a donné à l'éducation publique, dans tous les pays, le caractère d'une éducation nationale. L'homme n'en reste pas moins partie de l'univers, et la première vertu d'une éducation humaine est de donner à chaque homme la conscience de sa dignité, d'affirmer la permanence d'un idéal valable pour le genre humain tout entier. Par-delà les connaissances formelles inscrites aux programmes des écoles de tout pays, il y a donc un certain nombre d'idées à maintenir, à affirmer, qui doivent être sans cesse présentes dans la pensée des maîtres et qui doivent dominer leur enseignement. »²⁰⁶

« Il ne suffit pas qu'il y ait un État qui se nomme la France pour qu'il y ait dans le cœur des Français un sentiment de fraternité capable de susciter l'idée de patrie. Il faut pour cela qu'ils se connaissent assez pour se sentir unis, qu'ils ne soient pas divisés assez profondément en classes hostiles pour se croire étrangers les uns des autres. Il faut aussi qu'ils aient conscience de défendre des biens communs, biens matériels, et biens spirituels ; des vignes, des prés ou des maisons comme des droits, des libertés, une langue, des coutumes ou des traditions. »²⁰⁷

Pour Durkheim, la division du travail, pourvu qu'elle procède sous une forme normale, pouvait amener l'individu à maintenir des relations avec les autres. Mais prise dans un mode anormal de fonctionnement, elle devenait pathologique. Elle devait, en somme, être le fondement de la cohésion sociale et n'était finalement que la source de désordres et de dissensions. Pour le sociologue, tout se dérèglait lorsque la division du travail, enfermée dans une logique de

²⁰³ René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*, La Bibliothèque Française, Paris, 1945.

²⁰⁴ Cf. Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, op. cit., 1^{ère} leçon, p. 3 : « Si j'ai pris pour sujet de cours le problème de l'éducation morale, ce n'est pas seulement en raison de l'importance primaire que lui ont toujours reconnue les pédagogues, mais c'est qu'il se pose aujourd'hui dans des conditions de particulières urgences. En effet, c'est dans cette partie de notre système pédagogique traditionnel que la crise, dont je parlais dans notre dernière leçon, atteint son maximum d'acuité. C'est là que l'ébranlement est peut-être le plus profond, en même temps qu'il est le plus grave ; car tout ce qui peut avoir pour effet de diminuer l'efficacité de l'éducation morale, tout ce risque d'en rendre l'action plus incertaine, menace la moralité publique à sa source même. Il n'est donc pas de question qui s'impose d'une manière plus pressante à l'attention du pédagogue. »

²⁰⁵ J. Guéhenno dans *Le Figaro* du 14 mai 1948 cité par Godier, Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 18 et 129.

²⁰⁶ « Conclusions du congrès tenu à Paris, en juillet 1939, par « la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs ». *L'École Libératrice*, 14 octobre 1939, in *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 18-20

²⁰⁷ René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*, La Bibliothèque Française, Paris, 1945, in *L'éducation à la vie civique*, op. cit., p. 129.

développement effrénée, conduisait à l'évaporation des règles morales qui assurent la permanence de l'attachement aux valeurs communes. Or, comme l'a dit Laurence Loeffel dans son ouvrage :

« Sans attachement à des valeurs communes, sans conscience collective, ce n'est plus la solidarité que la division du travail produit, c'est le conflit, la lutte entre les individus. C'est, aux yeux de Durkheim, le problème urgent et grave que les sociétés modernes ont à résoudre. »²⁰⁸

Partant, si l'on tient compte du contexte dans lequel *L'initiation à la vie civique* fut écrit, on ne peut guère s'étonner qu'un spécialiste de « l'idée républicaine », tel que Claude Nicolet, lui-même rédacteur de plusieurs rapports sur l'Instruction civique, ait plus tard choisi de citer la sociologie d'Émile Durkheim comme « une des rares tentatives de constitution d'une science par et pour la République ». ²⁰⁹

Mais la pensée d'Émile Durkheim ne devait pas être la seule à avoir influencé de manière tout à fait notable et observable la démarche des auteurs de cette période. C'est ainsi qu'il apparaît, avec la même évidence, que la réflexion de Léon Bourgeois sut, elle aussi, inspirer l'effort des rédacteurs de *L'initiation à la vie civique*.

• La référence des pédagogues de la IV^e République à la pensée de Léon Bourgeois •

Comme le notait Jacques Mièvre dans un article sur *Le solidarisme de Léon Bourgeois*,²¹⁰ il est peut-être à regretter que ce personnage n'ait pas eu l'honneur d'une notice dans le *Dictionnaire des intellectuels français* de Jacques Julliard et Michel Winock.²¹¹ Car il est un fait que cet avocat parisien fut de ceux que l'histoire reconvoque régulièrement.²¹²

²⁰⁸ Laurence Loeffel, *La question du fondement de la morale laïque*, op. cit., p. 163.

²⁰⁹ Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France, (1789-1924)*, op. cit., p. 312.

²¹⁰ Jacques Mièvre, « Le solidarisme de Léon Bourgeois », *Cahiers de la Méditerranée*,], n° 63, 2001 [En ligne,] Disponible sur : <http://cdlm.revue.org/17> . [consulté le 28 juin 2013]

²¹¹ Jacques Julliard et Michel Winock (sous la direction de), *Dictionnaire des intellectuels français*, Seuil, Paris, 1996.

²¹² Des événements survenus récemment vinrent même nous apporter la preuve que la modernité de sa pensée pouvait être, dans certains cas, détournée d'un axe qui, au départ, trouve sa source dans le pacifisme. Voir l'article du 18 juin 2013 de *Vosges Matin* sur la filiation prétendument idéologique des mouvements d'extrême droite 3^e Voie et Jeunesses nationalistes révolutionnaires : Patrick Perroto, « Entre nationalisme et socialisme », *Vosges Matin*, 18 juin, 2013, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.vosgesmatin.fr/actualite/2013/06/18/jean-yves-camus-entre-nationalisme-et-socialisme>. Consulté le 22 juillet 2013.

Homme fort du Parti radical,²¹³ Léon Bourgeois, occupa la plus grande partie de sa vie à veiller sur la bonne destinée de son pays. Député de la Marne en 1888, ministre de l'Intérieur en 1890, ministre de l'instruction publique de mars 1890 à 1892, ministre de la justice en 1893, puis Président du Conseil de novembre 1895 à 1896, ce franc-maçon réputé²¹⁴ fut aussi le premier président de la Société des Nations (1919) et aurait pu, à ce titre, se targuer d'avoir été un des rares Français à recevoir le prix Nobel de la paix (1920). Mais ce passionné d'art²¹⁵ reste, aujourd'hui encore, surtout connu pour avoir été l'un des principaux théoriciens du radicalisme, et, plus particulièrement, de sa doctrine sociale. Son programme politique, traduit dans un concept fondateur, le "*solidarisme*"²¹⁶, était à la fois simple et exigeant, puisqu'il entendait établir une synthèse entre libéralisme et socialisme. À travers lui, Léon Bourgeois avait en fait prétendu s'opposer à la fois au "laisser faire" prôné par les libéraux et au collectivisme des socialistes, dont la montée dans l'opinion avait, à l'époque, fortement inquiété ses camarades radicaux. Dans l'ouvrage qui lui avait permis d'organiser cette pensée nouvelle,²¹⁷ Bourgeois avait, certes, admis les "*difficultés*" qu'il y aurait à établir, "*en même temps que la liberté, l'égalité non des conditions, mais du droit entre les hommes*".²¹⁸ Mais ce combat dut malgré tout rester le principe central d'une doctrine où l'individu isolé n'existait, au fond, pas véritablement. Pour être plus précis, nous dirons ainsi que l'idée fondatrice de son projet fut d'amener des êtres à prendre conscience de leur dépendance réciproque et des possibilités qui leur étaient offertes de s'épanouir par l'acquiescement d'une dette envers la société. Lui-même ne disait-il pas d'ailleurs que :

« L'homme vivant dans la société, et ne pouvant vivre sans elle, est à toute heure un débiteur envers elle. Là est la base de ses devoirs, la charge de sa liberté. L'obéissance au devoir social n'est que l'acceptation d'une charge en échange d'un profit. C'est la reconnaissance d'une dette. »²¹⁹

En partant du principe assez simple que les citoyens français ne disposaient pas des mêmes avantages, Léon Bourgeois pensait donc que cette dette ne pouvait évidemment pas être la

²¹³ Roger Bloch, *Histoire du parti radical-socialiste, des radicaux socialistes d'hier aux démocrates-socialistes de demain*, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1968.

²¹⁴ André Combes, « Maçonnerie et radicalisme », in *Un siècle de radicalisme* (sous la direction de Serge Bernstein et Marcel Ruby), Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 2004, p. 71-85.

²¹⁵ Marc Sorlot, *Léon Bourgeois : Un moraliste en politique*, Bruno Leprince, Paris, mars 2005, p. 14.

²¹⁶ Serge Audier, *La pensée solidariste : Aux sources du modèle social républicain*, PUF, coll. « Le Lien social » Paris, 2010.

²¹⁷ Léon Bourgeois, *Solidarité*, A. Colin, Paris, 1896.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 48-49

²¹⁹ *Ibid.*, p. 46.

même pour tous. C'est, du reste, au nom d'une conception assez précise de la solidarité que Léon Bourgeois était, par exemple, parvenu à convaincre ses semblables du bien fondé d'un impôt sur les revenus. Enfin, et c'est là plus précisément que son action devait rejoindre notre objet, cet admirateur de la pensée d'Auguste Comte²²⁰ avait beaucoup misé sur le développement de la sociologie et s'était, en cela, lui aussi intéressé de près aux travaux de son contemporain, Émile Durkheim.²²¹ C'est donc aussi, voire, surtout, par ce biais qu'il avait été amené à considérer la question de la formation morale des jeunes français. Dans son livre sur La question du fondement de la morale laïque,²²² Laurence Loeffel est ainsi longuement revenue sur le rôle joué par le théoricien du "solidarisme" dans la réflexion menée, à son époque, sur l'éducation morale. Elle y a notamment rappelé comment le solidarisme, en tant que théorisation du lien social, était en fait devenue une éducation de l'être social. Reprenant les propos tenus par Léon Bourgeois dans une conférence faite le 20 novembre 1901 et reproduite dans l'édition de 1913 de la *Solidarité*²²³, l'historienne nota qu'avant lui : « on n'avait pas su préconiser un dispositif de « moralisation » pour lutter contre le mal social, lié à l'individualisme ». ²²⁴ Pour elle, une des principales contributions du *solidarisme* avait donc été de faire de la « socialisation » (par l'éducation) le maître mot de la révolution morale en cours. Il faut dire que dans ses nombreuses interventions, Léon Bourgeois ne cessa, en effet, jamais de rappeler que l'objet premier de l'éducation devait être « la socialisation de la personne » :

« C'est d'une nouvelle évolution de la conscience des hommes que dépend la solution. Ils ont conquis la liberté et ils ont cru qu'elle suffirait à établir la justice. C'est la solidarité qu'ils

²²⁰ Un des points de départ de la réflexion menée dans la *Solidarité* trouvait notamment sa source dans le rappel de cette réflexion symptomatique de la pensée d'Auguste Comte : « Nous naissons chargés d'obligations de toutes sortes envers la société. ». Léon Bourgeois, *La solidarité*, Alcan, 7^e édition, Paris, 1913, p. 48-49.

²²¹ Dans la préface d'une publication posthume du sociologue sur *Le socialisme*, Pierre Birnbaum établit un parallèle très clair entre la thèse défendue dans *De la division du travail social* et le solidarisme de Léon Bourgeois, in Émile Durkheim, Pierre Birnbaum, Marcel Mauss, *Le socialisme : Sa définition, ses débuts. La doctrine saint-simonienne*, P.U.F., Paris, 1992.

²²² Laurence, Loeffel, « La solidarité comme fondement de la morale », in La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914), *op. cit.*, p. 127-164.

²²³ « [...] il affirme que « les notions tirées de la constatation de l'interdépendance entre les hommes remplissent d'un contenu tout nouveau l'idée de morale » ; elle porte atteinte, en effet, à l'idée de conscience, de responsabilité et de liberté personnelles ; la première s'étend à la l'idée de responsabilité collective, la deuxième se voit limitée par la connaissance des faits de solidarité : « Nous ne sommes absolument pas libres puisque nous sommes débiteurs. » et puisque la solidarité est un fait antérieur à la liberté et à la justice. La solidarité aide à comprendre que l'homme est un être naturellement social c'est-à-dire inscrit dans des relations de dépendance réciproque à l'égard des autres. La solidarité est un fait primitif, non une conséquence de l'existence de l'homme d'instincts de sociabilité ou de sympathie. Comme le dit Léon Bourgeois, « l'être social n'est pas seulement celui qui a en lui certaines aptitudes naturelles à l'association, c'est celui qui comprend qu'il est social ». Cf. Laurence, Loeffel, « La solidarité comme fondement de la morale », in La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914), *op. cit.*, p. 135, citant Léon Bourgeois, « La dette sociale et le quasi-contrat social », in *Solidarité*, *op. cit.*, p. 198.

²²⁴ *Ibid.*, p. 135

doivent d'abord reconnaître et établir pour pouvoir dans la justice, jouir enfin de la liberté. Le problème social est, en dernier mot, un problème d'éducation. »²²⁵

Or, que disaient les rédacteurs de L'initiation à la vie civique lorsqu'ils se référaient, par exemple, à la Circulaire ministérielle du 22 septembre 1940 ? N'était-il pas pour eux aussi question de « *demander à la conscience de chacun de s'élever au rang de la conscience commune ou conscience sociale* »²²⁶ ? Ne leur fallait-il pas, par l'entremise d'un manuel scolaire, entamer la digestion collective d'un désastre en encourageant les futurs citoyens à faire preuve d'humanité, de générosité et de dignité ? Lorsque cette circulaire fut publiée, le pire n'était pas encore advenu. Mais la fibre par laquelle elle semblait avoir voulu tisser le lien social fait que, douze ans plus tard, rien n'avait dû sembler plus important pour ces pédagogues d'une IV^e République viscéralement attachée à l'espoir nourri et théorisé par un intellectuel comme Léon Bourgeois :

« Au moment où va s'ouvrir une nouvelle année scolaire, j'ai pensé que l'œuvre d'éducation confiée à l'Université serait d'autant plus profonde qu'elle nourrirait d'émotions actuelles et vivifierait par des exemples concrets certains principes moraux depuis longtemps admis, mais encore imparfaitement appliqués. J'ai pensé aussi qu'un généreux élan de justice et d'amour serait capable d'entraîner les volontés et d'unir les cœurs s'il prenait sa source dans l'adhésion éclairée des esprits à une idée directrice toujours présente et voisine de l'action. C'est pourquoi je souhaite que, dans les établissements de tous ordres, la formation morale prenne, cette année, pour thème principal la solidarité. « L'homme écrivait il y a plus d'un siècle Léon Bourgeois, vivant dans la société et ne pouvant vivre sans elle, est à toute heure un débiteur devant elle. Là est la base de ses devoirs, la charge de sa liberté. » Solidarité, d'abord dans le cadre nation. Inscrite dans notre Constitution, elle doit apparaître à chacun de nous comme la synthèse de nos devoirs civiques. D'où que puisse venir le malheur, si atroce et étendu qu'il soit, qu'il ait de nom, comme hier, la guerre avec son cortège de deuils, ou, comme aujourd'hui, l'incendie avec ses immenses ravages, nous devons sentir notre destin lié à celui des victimes. Solidarité internationale aussi, qui s'affirme de plus en plus comme une nécessité. Solidarité humaine enfin, que La Bruyère ressentait en écrivant qu'il « y a une certaine honte d'être heureux à la vue de certaines misères ». En cette veille de rentrée scolaire, au moment où la France redouble d'efforts pour combattre le désordre et l'immoralité engendrée par la guerre, j'ai tenu à rappeler ces idées à notre Université, qui fut et doit rester le plus ardent foyer d'humanisme. Au centre même de la pensée morale, aux sources de l'action, la solidarité est un fait et un devoir. [...] Valeur de l'organisation politique et sociale qui tend à sauvegarder la liberté de chacun, à assurer sa sécurité, à lui conférer une fonction conforme à ses aptitudes et à ses goûts. Sentiment des solidarités de toutes natures qui nous lient aux hommes de tous les temps et de tous les pays. Conscience d'une dette sociale à remplir qui doit inciter chacun à être le bon ouvrier de sa tâche professionnelle, le bon citoyen de sa nation, et l'artisan averti d'une humanité en voie d'élaboration. [...] L'effort immense et continu des millions d'instituteurs répandus par le

²²⁵ Léon Bourgeois, « La solidarité et la liberté, rapport au Congrès d'éducation sociale » (1900), in *Solidarité*, A. Colin, Paris, 1906, p. 96.

²²⁶ *Ibid.*, p. 96.

monde peut et doit contribuer à créer le climat normal indispensable pour éclairer les esprits et transformer les institutions. »²²⁷

Il avait donc semblé toujours aussi important pour Godier et Salesse de faire apparaître la solidarité comme « un fait antérieur à la liberté et à la justice ». Et c'est précisément pour cela que la référence à la pensée de Léon Bourgeois doit attirer l'attention. Car l'acceptation de cette idée par les futurs citoyens français était, selon eux, principalement revenue à informer l'homme - cet être naturellement social - des règles imposées par la relation de "dépendance réciproque" qui le lie aux autres citoyens. Prise comme un fait "primitif", la solidarité avait impliqué l'intervention d'une arme pédagogique capable de supporter ce devoir d'information et de formation. Et cette arme, plus que jamais, ne pouvait être que l'éducation morale :

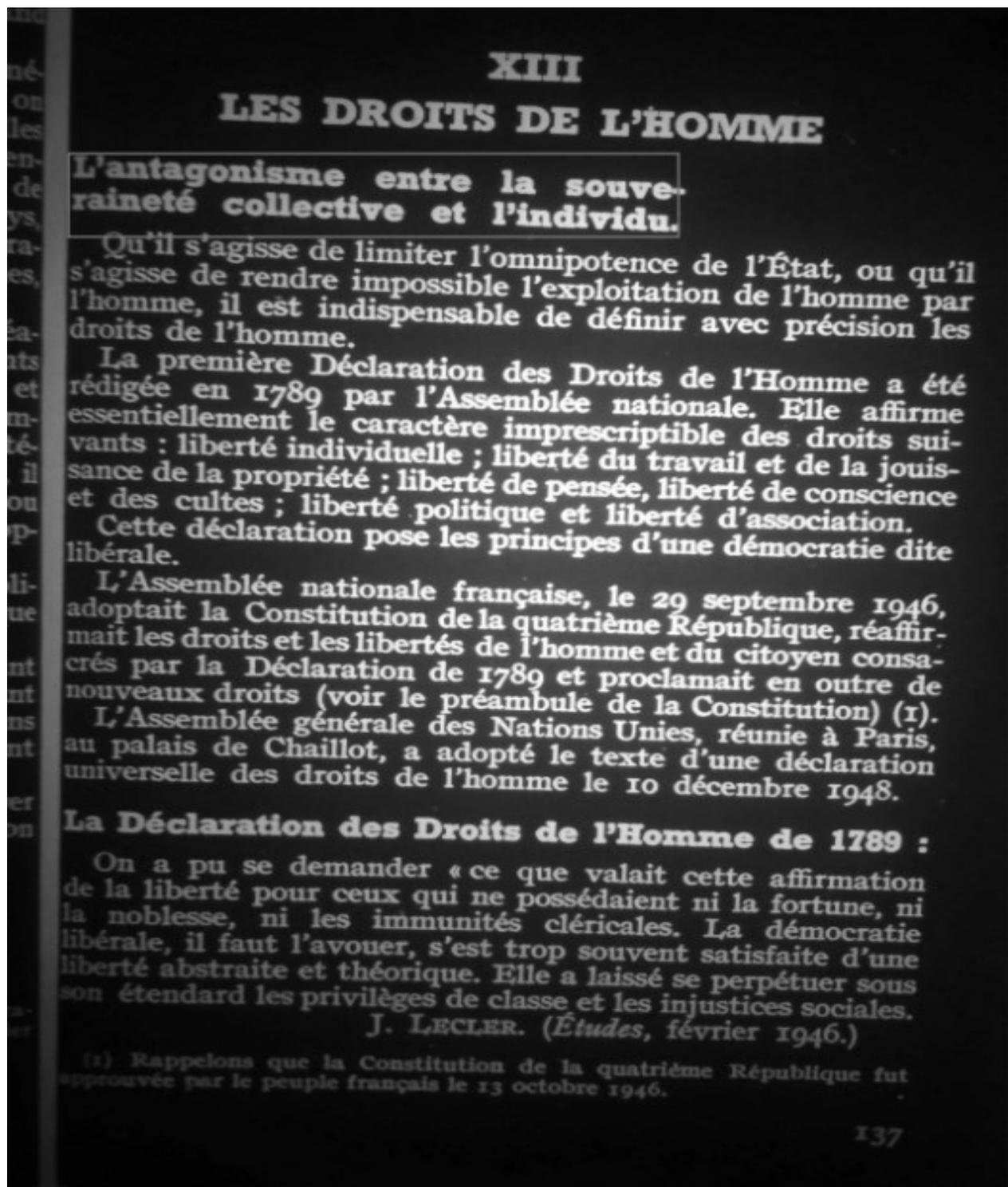
« Ainsi l'éducation morale a pour but de créer une doctrine commune entre les esprits, un lien social entre les volontés et les actes des membres de l'État. Il faut que chacun des hommes devienne un être social. C'est toute une révolution morale. [...] »²²⁸

C'est ainsi que loin, très loin, de s'inscrire dans la promotion d'un individualisme outrancièrement émancipateur, le point de vue de ces pédagogues d'après-guerre avait continué d'affirmer haut et fort que le salut de l'homme devait bien plus tenir au respect de ses devoirs qu'à la jouissance offerte par sa liberté. D'ailleurs, les rédacteurs de *L'initiation à la vie civique* ne s'étaient pas interdits de soulever le plus directement qui soit la question posée par "L'antagonisme entre la souveraineté collective et l'individu". Ils en avaient même fait le sous-titre d'un chapitre consacré aux Droits de l'homme :

²²⁷ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 6-19.

²²⁸ Léon Bourgeois, « L'éducation sociale », *La politique de la prévoyance sociale*, E. Fasquelle, t. 1, Paris, 1907, p. 72.

²²⁹ A. Godier et G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 137.



Les références faites au solidarisme de Léon Bourgeois et à la division du travail d'Émile Durkheim constituent donc bien les preuves les plus formelles de l'héritage revendiqué par l'instruction morale et civique de la IV^e République. A. Godier et G. Salesse, connaissaient leurs classiques. Ils avaient écrit un manuel qui, dans sa seule présentation, témoignait d'un

positionnement philosophique et politique flagrant. À l'heure de sa publication, la guerre était finie ; mais il restait, s'étaient-ils sûrement dit, à prendre soin d'une jeunesse que "leur" modernité aurait potentiellement pu menacer dans des termes assez proches de ce qu'avait, par exemple, envisagé l'auteur des Règles de la méthode sociologique.²³⁰ Or, cette ambition, pour se montrer à la mesure de ce qu'avaient imaginé Ferry, Buisson et consorts devait, comme nous allons le voir maintenant, impérativement prendre forme à l'école. Car c'était là, mieux qu'ailleurs, que certaines obligations morales auraient dû, au même titre que certaines valeurs, souffrir de n'être pas seulement transmises pour la forme.

A. Le rappel de la légitimité de l'école comme lieu d'apprentissage de la morale.

Pour achever de comprendre l'attachement manifesté par l'école de la Quatrième République à cette version "originelle" de l'instruction morale et civique, il suffit enfin de se reporter, comme le fit Alain Mougnotte²³¹, à ce que disait de cette dernière un recueil publié en 1889, à l'occasion de l'exposition universelle. Neuf ans après le vote de la loi Ferry, ces Monographies pédagogiques²³² avaient en effet tenté de dresser un premier bilan de ce qu'était, finalement, parvenu à devenir la discipline.

D'après ce texte, la morale constitutive du climat régnant dans l'école des hussards contenait en effet si naturellement de l'instruction civique qu'il était impossible de nier sa dimension hautement éducative. Il convenait même, disait-on, d'avoir bien à l'esprit que son objet n'était pas :

« [...] d'initier prématurément l'enfant à des notions de droit social et politique qui - n'étaient - encore d'aucune application pour lui, mais d'organiser en lui, par le raisonnement, une sorte de mécanisme spontané de l'esprit et de la volonté, qui lui rende naturel et facile le respect des lois auxquelles il devra plus tard plier sa liberté ». ²³³

Appréhendé de cette manière, il avait donc été entendu que l'enseignement moral devait trouver en l'enseignement civique une sorte d'achèvement puisque, par lui, la loi sociale ne pouvait être qu'agrégée à la loi individuelle. Les deux enseignements étaient, en somme, parvenus à se servir mutuellement. Le premier avait permis que l'on discute du second, qui, lui-même, avait apporté une justification "naturelle" ou "scientifique" au premier. Alain

²³⁰ Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, P.U.F., Paris, 1983.

²³¹ Mougnotte Alain, *Les débuts de l'instruction civique en France, op. cit.*, p. 151

²³² Comme seule référence bibliographique, Alain Mougnotte indique juste : "Monographies pédagogiques - recueil 1889."

²³³ *Ibid.*, p. 151-152.

Mougniotte, citant un autre passage de ce recueil de 1889, fit d'ailleurs de cette interdépendance le bilan par lequel ces Monographies devaient conclure leur réflexion : « Trop souvent, les notions morales et civiques que nous offrons aux élèves et même aux instituteurs, restent chez eux à l'état verbal. » Autrement dit, la morale, comme expression de la raison universelle, avait, en 1889, déjà, trop souffert de son caractère conventionnel et avait, de fait, mérité d'être reliée - tout comme les lois civiques - à une Science déjà devenue :

« la maîtresse exclusive de l'esprit moderne. Ainsi, les idées de patrie et de gouvernement, de propriété et d'impôt, de travail et de capital (...) de liberté, d'égalité, de solidarité et de fraternité se dégageront d'elles-mêmes de l'étude éclairée de la nature »²³⁴.

Cette justification scientifique de l'idéal républicain, et, partant, du rôle que devait jouer l'instruction morale et civique, avait donc constitué le cœur du projet élaboré par les pédagogues de la fin du XIX^e siècle. Dans son ouvrage consacré à L'idée républicaine en France,²³⁵ Claude Nicolet a d'ailleurs rappelé que cette idée, largement mûrie durant le Second Empire,²³⁶ avait en réalité fourni le socle sur lequel les différentes tendances républicaines étaient « presque toujours » parvenues à se rejoindre :

« Ainsi le positivisme, du point de vue politique, épousera presque toujours entièrement les contours du parti républicain. Rallié à Thiers depuis 1873 avec Littré, il trouve son axe autour de l'opportunisme (dont la paternité lui revient en partie) de Gambetta à Ferry. Il est difficile d'évaluer l'influence réelle du groupe - je parle des positivistes militants, non de l'état d'esprit. La Revue occidentale²³⁷ publie périodiquement - par exemple en 1896 - des noms de parlementaires ou d'hommes politiques qu'elle considère comme siens. On y note, outre

²³⁴ *Ibid.*, p. 153

²³⁵ Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France, op. cit.*, 1982.

²³⁶ Dans son livre, Nicolet avait pris le temps de commenter l'influence qu'avait eue cette « période clé » sur la pensée républicaine. Pour lui, cette séquence de l'histoire avait tout bonnement constitué « la matrice de la France moderne » : « L'expérience vécue par les républicains pendant ces vingt ans, sur le plan tant politique que social et intellectuel, sera déterminante et, par contrecoup ou antiphrase, explique, en grande partie l'avenir. [...] Désormais se posera, comme le disent différemment Proudhon et Marx, le problème de la « capacité politique » des classes ouvrières : les républicains auront à réfléchir sur ce point. Enfin, accompagnant ou précédant ces changements techniques et sociaux, une formidable révolution scientifique et intellectuelle fondée sur le progrès des sciences « exactes », à fondement mathématique, physique et chimique, mais bientôt aussi sur la « révolution » évolutionniste de Darwin, qui, s'appuyant sur la méthode expérimentale, ose annexer à l'esprit « positif » le domaine de la biologie. Positivisme ou Scientisme définissent ainsi, dans un climat de modernité d'autant plus vivement affirmé que l'Église l'a condamné en 1863, l'esprit de l'époque. Toutes ces conditions nouvelles, que la grande presse naissante, l'art et la littérature popularisent (en les exagérant parfois) modifient puissamment la réflexion traditionnelle des républicains. Le problème fondamental des républicains, après le coup d'État, était de découvrir les raisons de la perversion du suffrage universel, qui les avait en quelque sorte désavoués. Et, du même coup, de réfléchir aux conditions concrètes d'enracinement des principes qui étaient les leurs. Ils les cherchent, traditionnellement, à la fois dans l'ordre politique (quelles institutions? quel recours à l'opinion?) et dans l'ordre économique et social (que l'on songe aux conditions de la démocratie de Vacherot). Mais ils les cherchent aussi dans l'ordre intellectuel et « spirituel », et c'est ce domaine qui se révélera, en fin de compte, le plus original. » *Ibid.*, p. 146-152.

²³⁷ Laurence Loeffel, « Le projet de la Revue occidentale », *La question du fondement de la morale laïque, op. cit.*, p. 97-102.

bien entendu le nom de Waldeck-Rousseau, consacré comme l'héritier de Ferry, les noms de Bourgeois... »²³⁸

Qu'ils soient positivistes, opportunistes, scientifiques ou plus simplement attirés par les lumières d'une sociologie naissante,²³⁹ les républicains de l'époque avaient donc bien considéré que la méthode expérimentale et critique devait se mettre au service de la réalisation d'un idéal démocratique au sein duquel, la science aurait pu, elle-même, trouver la confirmation de sa valeur morale :

« La démocratie est, en quelque sorte, le point de jonction entre la science et la morale, le lieu par excellence de leur conciliation. [...] La foi en la science, qu'elle relève à proprement parler du scientisme ou non, a été une conséquence du positivisme tel que les républicains l'ont compris. Les outils, les concepts, la méthode léguée par le positivisme sont, dans les mains des théoriciens de la République, des instruments qui engagent à une réélaboration non seulement de la morale, mais des liens entre morale et République.²⁴⁰

Dans les années ayant entouré la création de l'éthique civique, chère à Jules Ferry, un recteur d'Académie, un certain Jules Payot, était même allé jusqu'à avancer la chose suivante : « la morale est science d'une évidence analogue à celle de la géométrie. »²⁴¹ Or, dans un ouvrage consacré à l'étude de la formation scolaire à la citoyenneté sous la troisième République, Yves Déloye, a noté que cette conception de la morale, progressivement élaborée dans les années 1880, perdura bel et bien dans les manuels rédigés à l'aube du XX^e siècle :

« Laissant généralement la question du fondement de la morale en dehors de leurs préoccupations, les auteurs de ces ouvrages consacrent, plus encore que leurs prédécesseurs, une attention très grande à la forme et à la pédagogie de l'enseignement moral et civique. De nombreux manuels contiennent ainsi des tableaux présentant les principales articulations qui existent entre les différentes leçons de l'enseignement moral. Destinés à « soutenir le maître dans un enseignement où l'ordre est d'une importance extrême »²⁴², leur disposition symétrique doit permettre à l'enfant « d'embrasser d'un seul regard tout l'enseignement d'un jour ». »²⁴³

²³⁸ Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France*, op. cit., p. 149.

²³⁹ Laurence Loeffel, « La morale laïque face au positivisme », *La question du fondement de la morale laïque*, op. cit., p. 85-127.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 114-116.

²⁴¹ Jean Delvolvé, *Rationalisme et tradition. Recherche des conditions d'efficacité d'une morale laïque*, F. Alcan, Paris, 1910, p. 15

²⁴² Louis Jarach, E. Lavabre, L. Batillat, *Leçons de morale et d'instruction civique*, Garnier Frères, Paris, 1896, p. VI. Cité par Yves Déloye dans *École et citoyenneté*, op. cit., p. 154.

²⁴³ *Ibid.*

L'instruction morale et civique, telle qu'admise par les pédagogues de l'époque, avait ainsi légitimé l'école comme le premier terrain d'application d'une "science républicaine".²⁴⁴ Qui plus est, cette logique devait être, ne l'oublions pas, d'autant plus implacable qu'elle s'inscrivait tout entière dans une logique de défiance vis-à-vis des justifications anciennement religieuses de la morale.²⁴⁵ C'est pourquoi il nous semble permis d'établir un parallèle entre cette situation originelle et ce qui avait immédiatement dû suivre la tentative du régime de Vichy de restaurer un modèle d'instruction dévot. Car personne ne saurait nier qu'il fallut justement attendre une période de "retour à la raison" pour que l'Article I du Titre Premier de la nouvelle constitution – étudiée en classe - inclue, pour la première fois, le terme "laïque" dans la définition qu'il devait donner de la République Française.²⁴⁶ L'école de la nouvelle République, en tant que lieu d'examen "scientifique" du réel, était donc bien, au sortir de la guerre, aussitôt redevenue le moyen le plus légitime de transmettre un certain nombre de règles morales qui, pour s'affranchir de toutes critiques, devaient être admises comme naturelles. D'une certaine manière, on avait donc bien voulu clore un mouvement de l'histoire que Jules Ferry, avait, à son époque, déjà, considéré comme immuable :

« Il y a cent ans, messieurs, on a sécularisé le pouvoir civil. Il y a deux cent ans, les plus grands esprits du monde, Descartes, Bacon, ont sécularisé le savoir humain, la philosophie. Nous aujourd'hui, nous venons suivre cette tradition ; nous ne faisons qu'obéir à la logique

²⁴⁴ Claude Nicolet, « Science républicaine et république scientifique », dans *L'idée républicaine en France, op. cit.*, p. 309-311.

²⁴⁵ Dans son livre, Claude Nicolet rappelait que le combat contre la mainmise de l'Église sur la morale fut en réalité bien plus long consacra un paragraphe à ce qu'il nommait l'obsession des républicains pour le "cléricalisme ultra-mondain". Il voulut ainsi rappeler que, malgré "l'alliance du trône et de l'autel" en 1815, la majorité des républicains, jusqu'au milieu du siècle, ne voulaient rompre ni avec le christianisme, ni même avec le catholicisme : « Républicains et même socialistes cherchaient non à s'opposer, mais à concilier deux traditions. [...] Il est scandaleux qu'on ait écrit l'histoire de l'anticléricalisme (René Rémond, *L'anticléricalisme en France : de 1815 à nos jours*, Fayard, Paris, 1976) ou de la laïcité (Louis Capéran, *Histoire de la laïcité républicaine : La Laïcité en marche*, Nouvelles éditions latines, Paris, 1961) sans rappeler d'abord la chape de plomb qu'a été le cléricalisme français entre 1850 et 1905. Plutôt que de longs développements, je rappellerai simplement que le fond public de Saint-Dié comporte un dossier remarquable, établi par Jules Ferry lui-même avec la mention « très curieux ». On y trouve deux lettres d'évêques membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique à leurs ministres. L'une, de Mgr Parisi en 1863, va jusqu'à suggérer des poursuites judiciaires contre Renan : « La Vie de Jésus par Mr Renan, écrit-il, aurait pu être déférée aux tribunaux comme un attentat à la croyance fondamentale de toute la communion chrétienne. Je n'ai pas à juger la tolérance qui la laisse de répandre en toute liberté. Mais je demande qu'au moins celui qui s'est rendu coupable de ce grand crime public n'ait plus le droit d'enseigner dans la France catholique, surtout au nom de l'État. L'autre lettre, de Mgr Dupanloup en 1873 sous l'« Ordre moral », dénonce un professeur de province libre penseur et ose ajouter : « Tant de mal a été fait par Monsieur Duruy et par Monsieur J. Simon, que sans oute on ne peut tout réparer en un jour ; mais il faut au moins porter remède au mal là où son influence est plus désastreuse. » Après tout, les livres de Paul Bert, (*Le cléricalisme*, Paris, Armand Collin, Paris, 1900) et de H. Brisson, (*La congrégation* (1871-1901), E. Cornély, Paris, 1902) ne sont toujours pas dépassés. » Cf. Claude Nicolet, *L'idée républicaine en France, op. cit.*, p. 271.

²⁴⁶ « La France est une République indivisible, laïque démocratique et sociale. » Cf. site du Conseil Constitutionnel : <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-de-1946-ive-republique.5109.html>.

de ce grand mouvement, commencé il y a plusieurs centaines d'années, en vous demandant de séculariser l'école. »²⁴⁷

On comprendra, dès lors, d'autant mieux la référence faite par L'initiation à la vie civique à la manière dont les hussards de la III^e République avaient entendu, eux aussi, "Préparer l'homme et le citoyen" :

« Par-delà les connaissances formelles inscrites aux programmes des écoles de tous pays, il y a un certain nombre d'idées à maintenir, à affirmer, qui doivent être sans cesse présentes dans la pensée des maîtres. Sentiment que le progrès de l'humanité au cours des siècles a résidé en premier lieu dans l'acquisition et la consécration d'un certain nombre d'idées morales qu'on ne saurait plus laisser prescrire : respect de la personne humaine et tout ce qui fait sa grandeur et sa dignité ; probité, tolérance, sentiment de justice, fraternité. »²⁴⁸

Qu'il fut ou non perçu comme tel par des lecteurs plus ou moins avertis, cet extrait du manuel de Godier et Salesse entendait ainsi clairement rappeler que la diversité sociale et/ou confessionnelle de la nation ne pouvait en aucune façon remettre en cause l'absolue distinction qui devait être faite entre le contenu "scientifique" de la morale et ses possibles fondements philosophiques et religieux. La salle de classe, au début des années cinquante, n'était donc pas seulement le lieu idéal d'une accession à la lumière républicaine. Elle était en un sens, aussi, une justification première de celle-ci. De là, on se souviendra alors que Ferdinand Buisson, lui-même, avait dit que :

« L'objet propre à l'école, c'est non d'apporter une nouvelle doctrine morale, mais d'extraire de toutes les doctrines ou pour mieux dire de la doctrine commune à tous parce qu'elle est essentiellement humaine, les notions de la morale que personne ne conteste, et de les faire pénétrer dans l'âme des enfants. »²⁴⁹

On conclura donc que l'école de la IV^e République tenait, entre autres, son « classicisme » du pendant positif et résolument traditionnel de sa formation morale et civique. Mais nous allons voir que le message qu'elle supportait, dans la manière qui avait été le sien de situer impérieusement les devoirs du citoyen au-dessus de ses droits, pouvait avoir, lui aussi, pleinement contribué à la rattacher à un modèle classique de formation à la vie sociale.

²⁴⁷ Jules Ferry, « Discours sur la loi sur l'enseignement primaire du 23 décembre 1880 », dans Discours et opinions de Jules Ferry publiés avec commentaires et notes par R. Robiquet, op. cit., p. 124.

²⁴⁸ A. Godier, G. Salesse, L'initiation à la vie civique, op. cit., p. 18.

²⁴⁹ Ferdinand Buisson, « L'école primaire en France et sa part de responsabilité dans l'éducation morale du pays », *Revue pédagogique*, nouvelle série, 32(2), février 1898, p. 132.

B. La permanence des obligations morales de la citoyenneté.

Dans la morale civique prônée par les moralistes catholiques jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les obligations morales de la citoyenneté devaient être envisagée dans une perspective de salut. Les manuels qu'ils avaient édités considéraient d'ailleurs que les mêmes sanctions gouvernaient la pratique religieuse et le comportement civique. Dans l'étude menée par Yves Déloye sur les ouvrages de l'époque, il est d'ailleurs relevé ce passage d'un Manuel d'éducation morale et d'instruction civique, rédigé en 1887 par un certain abbé Auguste Sicard :

« Dans ce monde, que de fautes restent sans châtement, que de vertus sans récompense. Combien de coupables réussissent à capter l'estime publique et à étouffer tout remords. Il faut donc qu'il y ait une autre vie où l'équilibre soit rétabli entre la vertu et le bonheur, entre le vice et la douleur, où chacun soit traité selon ses œuvres. »²⁵⁰

La chose, on le voit, ne pouvait pas être dite plus clairement. Au bon citoyen d'en bas, correspondait le bonheur d'en haut. Or, les élites républicaines, de leur côté, avaient eux aussi estimé que les conduites citoyennes vertueuses devaient être associées, dès le plus jeune âge, à une forme de sanction civique postérieure. Refusant néanmoins de subordonner les comportements humains à une pratique religieuse, ils avaient choisi d'inscrire l'éducation morale au cœur de cette question. Voulant par la même occasion contribuer au travail de socialisation politique des futurs citoyens, l'école de Jules Ferry n'avait ainsi pas hésité à soumettre aux écoliers des modèles de conduite civique dotés d'un caractère coercitif manifeste. L'idée était simple. En utilisant d'autres biais que ceux offerts par la pression des dieux, on s'était dit qu'on pourrait amener le citoyen à adopter un comportement auto-contraignant. Pour ce faire, les rédacteurs de manuels avaient, par exemple, proposé : « une sorte de grille qui (devait permettre) à chaque citoyen d'aborder l'éventail des situations concrètes de sa vie civique en toute confiance »²⁵¹. Il s'était ainsi agi :

« [...] de lui permettre de distinguer facilement les types de comportements prescrits et proscrits, ce qui doit et ce qui ne doit pas se faire, eu égard aux valeurs communément intériorisées par le groupe national. »²⁵²

Ces valeurs n'aspiraient en fin de compte qu'à une chose : définir le "bon citoyen" et expliciter les normes auxquelles les individus devaient se plier. Sur un plan pratique cependant,

²⁵⁰ Sicard (abbé Auguste), *Manuel d'éducation morale et d'instruction civique*, Paris, H. Oudin, 1887.

²⁵¹ Yves Déloye, *École et citoyenneté*, op. cit.

²⁵² *Ibid.*

l'affaire n'était si simple. Car si certaines de ces contraintes faisaient l'objet d'une codification concrète (service militaire, paiement de l'impôt...), il existait, par-ailleurs, une très large zone d'interdictions qui échappait à cette codification juridique. C'est donc, pour combler cet espace que les manuels publiés à la fin du XIX^e siècle s'étaient attachés à construire tout un ensemble de représentations collectives contraignantes dont l'objectif était de susciter l'obéissance et le respect de règles restées en dehors du cadre juridique. Parmi les nombreux thèmes qui pouvaient se trouver assujettis à ces formes singulières d'obligations morales de la citoyenneté, le vote faisait bien sûr l'objet d'une attention toute particulière. Du point de vue des auteurs républicains, l'acte de vote figurait d'ailleurs comme la forme la plus importante de la participation civique. N'étant pas obligatoire en tant que tel, tout du moins en France, ils n'avaient ainsi que rarement mâché leurs mots lorsqu'il s'était agi de désigner l'abstention comme le comportement répréhensible par excellence :

« L'indifférence politique est une faute, dans les deux sens de ce mot, une faute du point de vue moral, une faute du point de vue de l'intérêt ; c'est l'abandon, par le citoyen, de sa part de souveraineté ; c'est l'abandon par lui de tous les intérêts de la patrie. Il ne faut pas négliger les affaires de tout le monde, c'est à dire du pays. Une nation indifférente à la façon dont elle est gouvernée ne sera pas longtemps maîtresse d'elle-même ; elle aura vite des maîtres qui seront moins préoccupés de la bien servir que de conserver le pouvoir et qui, pour parvenir à ce but, ne reculeront devant aucune loi funeste, devant aucune guerre désastreuse. C'est pour cela que le vote par lequel un citoyen délègue à un autre citoyen sa part de souveraineté est moralement obligatoire.²⁵³ »

Or, plus d'un demi-siècle plus tard, l'attention portée par les pédagogues aux obligations morales en matière de citoyenneté n'avait absolument rien perdu de sa vigueur. Pour illustrer ce point nous nous sommes appuyés sur la lecture d'un livret d'instruction civique de 1957, qui, en traitant sur une seule et même page les devoirs du citoyen, faisait apparaître sur le même plan le devoir d'obéissance aux lois, le devoir de s'instruire, le devoir de voter, le devoir de défendre le pays et le celui de payer l'impôt.²⁵⁴ Cet extrait, non loin de rappeler la "sorte de grille" et les "dispositions symétriques" dont parlait Yves Déloye, présentait ainsi la chose sous la forme d'une page scindée en deux, dont la moitié de droite déclinait les droits du citoyen, tandis que la moitié de gauche, présentait, citations à l'appui, les devoirs de celui-ci :

²⁵³ Louis Liard, « Discours à la distribution des récompenses aux lauréats de l'Exposition scolaire de Caen, le 8 novembre 1883 », dans le Bulletin mensuel de l'instruction primaire pour le département du Calvados, 9 octobre 1883, p. 265-274.

²⁵⁴ Lionel Morin, *Mon livret d'instruction civique : livre du maître*, Barcla Éditions, Tours, 1957.

LA VIE DU CITOYEN

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen

48. Ses droits.

JE ME DOCUMENTE

1. Je collectionne les gravures : La Bastille; les protestants aux galères; Savorgnan de Brazza libère des esclaves.
2. Travaux avant la leçon : Je lis la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.
3. Je lis.

PRÉAMBULE DE LA CONSTITUTION DE 1946

« Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et les libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la Déclaration des Droits de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République. »

LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN

fut votée le 26 août 1789 par l'Assemblée Nationale Constituante. Elle reflète les idées des philosophes Montesquieu, Voltaire et surtout Rousseau. Elle est le résumé des principes de la Révolution, le fondement des institutions démocratiques et de la morale sociale.

Elle a un caractère universel, éternel. (D'après LAVISSE.)

J'ÉCRIS

La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen a été votée par l'A..... C..... en 1.....) Elle garantit :

1° **LA LIBERTÉ** { de la personne (articles.....);
d'opinion (article.....);
de la parole et de la presse (article.....);

Toutes ces libertés sont limitées par la loi (article.....).

2° **L'ÉGALITÉ** { devant la loi (articles.....);
devant les dignités publiques (article.....);
devant l'impôt (article.....).

3° **LE DROIT A LA PROPRIÉTÉ** (article.....).

4° **LA SOUVERAINETÉ DU PEUPLE** (articles.....); mais le suffrage universel ne fut établi qu'en 1.....

JE RETIENS

La charte de la France républicaine repose sur les principes de 1789 contenus dans la **DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN**. Ces principes sont :

1° **POUR TOUS LES HOMMES** : la liberté, l'égalité, le droit à la propriété.

2° **POUR LES CITOYENS** : la souveraineté nationale et la contribution aux dépenses de l'État.

3° **POUR L'ÉTAT** : la sauvegarde des droits de tous les citoyens. Œuvre française, la Déclaration des droits de l'Homme « vaut pour l'Humanité ».

JE VEUX SAVOIR PLUS

Je cherche sur mon livre d'histoire les nouveaux droits acquis par les citoyens depuis 1789.

49. Ses devoirs.

JE ME DOCUMENTE

1. Travaux avant la leçon : Je cherche les devoirs qui correspondent aux droits énoncés dans la déclaration de 1789.
2. Je lis.

NOUVELLE DÉCLARATION DES DROITS

La Sauvegarde des droits inscrits dans la présente Déclaration, le maintien des institutions démocratiques et le progrès social exigent que tous connaissent et remplissent leurs devoirs : les citoyens doivent servir la République, la défendre au prix de leur vie, participer aux charges de l'État, concourir par leur travail au bien commun et s'entraider mutuellement » (art. 39).

L'OBÉISSANCE AUX LOIS

Socrate a été condamné à mort. Son disciple Criton a préparé son évasion et l'adjure d'échapper à une mort injuste, Socrate lui répond : « ... Lorsque nous serons au moment de nous enfuir, si les lois venaient se présenter devant nous et nous disaient : « Socrate, que vas-tu faire ? » Exécutez l'entreprise que tu prépares, est-ce autre chose que de ruiner entièrement les lois de la République ? Penses-tu qu'un État puisse subsister quand « les jugements y sont méprisés et foulés aux pieds par « les particuliers ?... » Socrate préfère mourir que désobéir aux lois.

QUELQUES PENSÉES

« Après le pain, l'instruction est le premier besoin du peuple. » (DANTON.)

« Je voudrais qu'on fit bien pénétrer dans la tête de l'électeur que ce bulletin de vote, que ce carré de papier, c'est sa destinée, que c'est lui, quand il écrit un nom sur ce carré de papier, qui prononce souverainement sur le bien ou le mal qui doit arriver. » (GAMBETTA.)

J'ÉCRIS

Le maintien des institutions démocratiques exige que tous les citoyens remplissent leurs devoirs :

- 1° Obéissance à la loi (article.....). Cette loi est elle-même limitée (article.....);
- 2° L'obligation de s'instruire (articles.....);
- 3° L'obligation de voter (article.....);
- 4° L'obligation fiscale (article.....);
- 5° L'obligation militaire (article.....).

JE RETIENS

Le devoir le plus impérieux du citoyen est l'obéissance aux lois qui sont des règlements imposés à tous et faits dans l'intérêt de tous. Instruit, il pourra voter avec discernement. Élu, il sera fidèle à son programme et agira dans l'intérêt de la société. Pour profiter du bien-être et de la sécurité que lui procurent les dépenses de l'État, il paiera ses impôts sans récriminer.

La guerre est un fléau, mais un citoyen doit défendre sa patrie si elle est attaquée.

Un siècle avant la parution du manuel de Lionel Morin, un ouvrage n'avait-il pas considéré qu'il fallait que l'enfant puisse *“embrasser d'un seul regard, toute la leçon d'un jour”* ? Visuellement parlant, l'exemple que nous fournissons montre la permanence d'une logique éminemment républicaine. La symétrie, la mise en perspective, l'inspiration géométrique des réflexions devant être dégagées, tout y était. Le plus parlant, nous semble-t-il, est d'ailleurs porté par la citation de Léon Gambetta, dont le verbe notifiant *“le bien et le mal qui doit arriver”*, ne feignait pas d'user des ressorts potentiels du sentiment de culpabilité. La dualité, toujours, était donc là pour ordonner la morale selon sur un mode presque binaire. Enfin, il nous faut relever que l'ouvrage demandait à l'élève de rattacher *“l'obligation de s'instruire”* et *“l'obligation de voter”* à des articles de la constitution comme s'il s'était agi de règles pouvant pareillement contraindre le paiement de l'impôt. Le manuel, sans faillir dans le texte aux principes juridiques élémentaires, semblait donc, de par sa présentation, entretenir une sorte de confusion sur les obligations morales de la citoyenneté dont on ne saurait douter qu'elle était sciemment inspirée du modèle imaginé par les républicains d'antan.

C. Les significations de l'invocation obligée de certaines valeurs.

Avant l'année 1952, aucune instruction concernant l'enseignement de l'instruction morale et civique dans le primaire n'avait été publiée depuis 1938. Relevant ce détail,²⁵⁶ le ministère – par le biais de Godier et Salesse – s'était donc appliqué, dans le préambule de leur *Initiation à la vie civique*, à rappeler son attachement aux valeurs prioritairement promues par les éducateurs de la fin des années trente. Mais le poids des événements et la force des dates faisant, la convocation de certaines valeurs n'avait évidemment pas pu se contenter d'être aussi gratuitement observée. C'est pourquoi un extrait tiré du texte de 1938, que l'ouvrage de Godier et Salesse reprenait, nous inspira, plus que les autres, un sentiment étrange. Sa tonalité, reprise par le ministère, quatorze ans plus tard, nous a effectivement obligé à questionner ce que son innocence pouvait avoir d'étonnante. Car sa normalité la plus stricte, pour l'époque, ignorait que l'histoire, en un drôle d'écho, allait la mettre en scène pour le pire :

« Que chaque maître ait devant les yeux l'idéal de l'adolescent ouvert à la vie, pur de cœur et grave d'esprit, qu'il souhaiterait d'avoir pour enfant, et qu'il trouve dans la générosité de son cœur les moyens propres à dresser l'image devant ses élèves. Qu'il les prépare en même temps à l'accomplissement de leurs devoirs envers les autres. Il leur procurera d'abord une

²⁵⁶ Dès l'entame de sa première partie intitulée : « Généralités », une note de bas de page se référant au « Rappel des instructions officielles relatives à l'éducation civique », indiquait ceci : « Aucune instruction officielle n'a été publiée depuis 1938 au sujet de l'éducation civique dans les classes du premier degré », cf. *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 3

conscience claire de la solidarité qui unit les membres d'un même groupe social et aussi les différents groupes sociaux entre eux. Solidarité tellement étroite que toute action individuelle ou collective, tout manquement à une obligation particulière comme celle de l'impôt, toute abstention, même toute diminution d'activité, a des conséquences lointaines. Il leur apprendra que l'exercice inconsidéré du droit équivaut à une faute. Il insistera sur les devoirs envers la famille ; il y a peu de tâches plus pressantes dans un pays de dénatalité comme le nôtre, que de resserrer le lien familial (...) Nous avons voulu aussi qu'on inculquât aux élèves le respect profond de toutes les formes de travail : du travail de l'esprit, non pas seulement parce qu'il est une des conditions du progrès matériel, mais parce qu'il a sa dignité éminente, qu'il libère l'homme dont la pensée est la marque propre (...) ; du travail des mains, parce qu'il a sa noblesse, même sous ses formes les plus humbles, si on le pratique avec amour, et aussi parce qu'il a été et qu'il demeure encore l'instrument du progrès spirituel. »²⁵⁷

La résonance de ces paroles, lorsque nous les avons découvertes, avait ceci de spécial qu'elle devait rattacher, là encore, notre sujet à l'examen de la dimension parfois fertile de certains paradoxes de l'histoire. Car l'esprit du texte n'orientait pas spécialement l'attention sur sa propre modernité. Au contraire, son propos semblait plutôt avoir voulu mettre l'accent, sur la promotion de valeurs générales et, en un sens, ancestrales. En souhaitant inspirer ce que devait être l'instruction morale et civique, il n'avait bien entendu pas été le dernier à se pencher sur le poids des grandes valeurs, loin de là. Mais un tel discours, puisqu'il avait été dispensé à dans une époque très précise sur ces thèmes particuliers que sont la solidarité nationale, la famille et le travail, devait nécessairement avoir su capter notre regard. Huit ans après l'épisode Vichyste, rien n'avait ainsi dû empêcher le ministère de faire de l'instruction de 1938 un étendard, voir une base de travail. Sa logique, d'ailleurs, compte tenu de la nature des valeurs en question, n'avait rien dû avoir de trop choquant pour l'époque. Mais nos yeux ne pouvaient se contenter de le constater sans nous amener à en dire un mot. Car notre projet, rappelons-le, entendait faire de la formation morale et civique un miroir des temps. Dès lors, l'exemple offert par la convocation - avant et après la tragédie de 39-45 - d'un même discours devait raccrocher notre réflexion à ce paradoxe que nous évoquons plus haut. Il est vrai que les manières qu'ont eues – et que peuvent avoir encore – les acteurs publics de garantir la qualité de notre existence durent inlassablement varier en fonction du contexte et nous savons que le ton utilisé n'aura eu de cesse de s'adapter. Mais l'objectif, ou les objectifs qu'ils se devaient d'invoquer, confondus en un certain nombre de principes généraux tels que le bonheur ou la paix sociale seront restés, au fil du temps, les mêmes. La Troisième République en offre un bel exemple. Elle avait été sollicitée, non pas tellement pour ce qu'elle représentait, mais simplement parce qu'elle avait été la première à intégrer des principes naturels dans une logique d'apprentissage de la

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 4

citoyenneté. Ce qui veut dire que le monde peut changer ; que son décor, ses visages, ses institutions et ses atmosphères restent éphémères. Mais l'histoire, en avançant inexorablement dans des directions parfois contraires, finit toujours par se répéter – en tout cas depuis 1789 – dans l'obligation qui est désormais la sienne de conclure sur la valeur immuable de certains principes. Et c'est sans doute pour cela que le philosophe Jacques Muglioni, dans une critique du progressisme pédagogique promu dans les années soixante-dix dut un jour entamer un de ses discours en s'agaçant du peu d'attention parfois accordée à certaines permanences :

« En quoi les changements récemment intervenus dans la société appelleraient-ils les bouleversements de l'institution scolaire, la mise en question de sa fonction, voire de son existence distincte ? Mais d'abord est-il vrai que le cours de l'histoire du XX^e siècle ait subitement changé d'allure ? Pour ne prendre qu'un exemple qui n'est qu'une fiction, si les interventions ou découvertes accomplies depuis le milieu du XV^e siècle jusqu'au début du XVI^e siècle, de l'imprimerie au premier tour du monde en passant par l'aventure de Colomb, avaient pu être l'objet d'une représentation immédiate, comme se serait dans doute le cas aujourd'hui, on n'aurait pas manqué alors d'évoquer une prodigieuse accélération de l'histoire. Aussi la rhétorique du changement, qui porte à répéter sans preuve que rien n'est plus comme avant, semble-t-elle avoir deux objectifs : discréditer, d'une part, le savoir et la culture comme des survivances, masquer, d'autre part, des permanences trop déplaisantes dans la réalité des rapports sociaux »²⁵⁸.

Cette "permanence", fidèlement traduite par l'instruction de 1952, sera donc, pour être plus précis, une des principales sources d'un débat engagé tout au long de notre thèse sur les paradoxes qui ont fait et font encore l'histoire française. C'est pourquoi nous serons amenés à constater que le choix des mots, même s'il nous offrira souvent l'occasion de différencier les "ambiances générales" que nous voulons cerner, ne s'éloignera, dans le fond, jamais des intentions qui avaient animé, jadis, la pensée de Jules Ferry. Car il nous faut rappeler que celui-ci, dans son intervention au Palais Bourbon du 23 décembre 1880, avait affirmé que la loi qui devait porter son nom n'était soucieuse que de rassembler la nation autour des : « principes moraux fondés sur les sentiments naturels et la raison commune à l'ensemble des hommes »²⁵⁹. Or, il n'y a rien d'étonnant à ce que la solidarité, l'esprit de réunion ou l'effort puissent demeurer, quel que soit le contexte, les piliers d'un discours humaniste désormais immuable. Mais il nous faut observer que les façons de motiver l'intérêt que portent les élèves à ces vertus, de même que les angoisses qu'elles sous-tendent restent, en revanche, non seulement fluctuantes, mais particulièrement évocatrices des différents paradigmes qui ont fait la Cinquième République. Et c'est, en grande partie, pour cette raison que l'évocation des

²⁵⁸ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 1993, p. 23-24.

²⁵⁹ Jules Ferry citait alors Condorcet, *J.O.* 24.XII.1880, p. 12793, séance du 23 décembre 1880.

références faites par la Quatrième République aux principes éducatifs soutenus par les hussards devait présenter, pour nous, un triple intérêt. Elle donne, tout d'abord, une contenance historique aux travaux que nous avons menés sur la formation morale et civique. Elle permet ensuite d'évoquer un paradoxe dont nous avons précisé qu'il interviendrait de manière récurrente, et elle offre, enfin, l'opportunité d'attirer le regard sur une des principales difficultés de notre démarche.

Mais puisqu'il s'agit surtout ici de comprendre les liens entretenus par la formation morale et civique de l'immédiat après-guerre avec celle qu'avaient imaginée les républicains de la fin du XIX^e siècle, nous poursuivrons ici notre propos en nous intéressant à la manière dont ses théoriciens avaient traité la question du sens national.

2.2 L'initiation à la vie civique mise au service de l'unité nationale.

Nous avons vu comment l'instruction morale et civique de la IV^e République s'était moralement inscrite dans la voie tracée par des intellectuels pour qui le modèle de citoyenneté avait dû être, en partie, mû par une vigueur patriotique solide. Pour achever de comprendre et d'illustrer cette facette fondamentale de l'instruction morale et civique d'après-guerre, il nous est donc apparu qu'un temps méritait d'être plus particulièrement consacré à la manière dont les pédagogues en charge de son enseignement avaient envisagé le rapport à la nation. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les théories du nationalisme d'Ernest Gellner et Anthony Smith.

Dans un livre publié en 1971, Anthony Smith a en effet élaboré une théorie du nationalisme dont l'un des principaux enseignements fut de démontrer que la mise en place de la citoyenneté accompagna de manière continue l'histoire de l'« État scientifique ».²⁶⁰ Pour celui qui n'était en fait qu'un disciple d'Ernest Gellner²⁶¹ à la London School of Economics, l'État, parce qu'il s'est fondé sur l'idée que lui seul peut élever le niveau de vie de la population - en l'éduquant, en l'unifiant, ou en lui donnant un sentiment de fierté et de bien-être

²⁶⁰ Anthony Smith, *Theories of nationalism*, *op. cit.* ; Guy Hermet, « Le retour du nationalisme », *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 6, 1992, p. 1042-1047.

²⁶¹ Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, *op. cit.* ; Ernest Gellner, « Le nationalisme en apesanteur », *Terrain*, n° 17, 1991, p. 7-16 ; Jean Leca, « Ernest Gellner : un poppérien « historiciste » ? », *Revue française de science politique*, vol. 47, n° 5, 1997, p. 515-534.

– a trouvé dans la citoyenneté une forme de consécration.²⁶² Smith avait été à bonne école et sans doute avait-il appris de son mentor que la présence de l'État est d'autant plus indispensable à la conduite d'un tel dessein que le nationalisme ne se rencontre pas dans les sociétés sans État :

« L'État est cette institution ou cet ensemble d'institutions spécifiquement intéressé à garantir l'ordre (même si elles peuvent être utilisées à d'autres tâches). L'État existe là où des groupements spécialisés qui visent à garantir l'ordre, tels que les forces de polices et les cours de justice, sont séparés du reste de la vie sociale. Ils sont l'État. Toutes les sociétés ne sont pas dotées d'un État. Il s'ensuit immédiatement que pour toutes les sociétés sans État, le problème du nationalisme ne se pose pas. S'il n'y a pas d'État, on ne peut pas, à l'évidence, se poser la question de savoir si ses frontières sont ou non congruentes avec les limites des nations. [...] Les conditions qui président à l'émergence du nationalisme n'ont, en général, pas été celles dans lesquelles l'État lui-même, en tant que tel, était absent, ni celles où sa réalité était sérieusement remise en doute. L'État était alors bien trop manifestement présent. C'était ses limites et/ou la distribution du pouvoir, et éventuellement d'autres avantages, en son sein, qui étaient l'objet de ressentiment. Cela est en soi très significatif. Non seulement notre définition du nationalisme se nourrit d'une définition admise de l'État qui a été énoncée antérieurement (référence à Max Weber), mais aussi il semble vrai que le nationalisme n'émerge que dans des milieux où l'on considère comme déjà acquise l'existence de l'État. L'existence d'unités politiques centralisées et d'un climat politico-moral dans lequel de telles unités sont considérées comme acquises et comme normatives est une condition nécessaire, mais en aucun cas suffisante, du nationalisme. »²⁶³

De notre point de vue, ces manières d'aborder la question doivent donc avoir pour principal mérite de réfuter les théories essentialistes de la nation. En d'autres termes, l'intérêt majeur du travail de Smith et Gellner aura été, compte tenu du sujet qui est le nôtre, d'affirmer que la nation n'est pas au départ du nationalisme, mais que c'est bien le nationalisme qui crée la nation.²⁶⁴ Dès lors, on ne saurait que trop se figurer le rôle joué par l'École de Jules Ferry dans le processus de formation d'une identité nationale. Nous rappellerons à ce titre qu'au lendemain d'une Première Guerre mondiale justement déclenchée par un nationalisme irraisonné, Marcel Mauss, dans son *magnus opus inachevé*,²⁶⁵ avait tenu à souligner que la codification de l'enseignement par les hussards de la République, avait été la source d'un progrès :

« Ce n'est que dans les cités grecques, et en Judée (nous la distinguons du reste d'Israël), lors du développement de la synagogue et de la Communauté des pauvres, que l'idée de l'éducation totale du peuple tout entier s'est faite jour, contre les grands. Thucydide nous

²⁶² « What matters is the new “interventionist” role of the State on the ground that is alone can raise the living standards of the population, educate them, unify them, give them a sense of pride and well-being, and administer public affairs in a “rational” and calculative manner. » Anthony Smith, *Theories of nationalism, op. cit.*, p. 231.

²⁶³ Ernest Gellner, *Nations et nationalisme, op. cit.*, p. 14-16.

²⁶⁴ Raoul Girardet, « Autour de l'idéologie nationaliste : perspectives de recherches », *Revue française de science politique*, vol. 15, n° 3, 1965, p. 423-445.

²⁶⁵ Marcel Fournier, « Mauss et “La nation”, ou l'œuvre inachevée », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 2, 2004, p. 207-225.

parle de Mycalessos, petite cité béotienne dont les Thraces, lors de la guerre du Péloponnèse, massacrèrent les enfants qu'ils trouvèrent tous rassemblés à l'école. Cette idée de l'instruction obligatoire ne vivait que chez les juifs et dans les cités grecques devenues des municipes latins. Elle survient avec des éclipses dans l'Église (le catéchisme), puis la Réforme. Mais elle était alors, comme chez les juifs, entièrement religieuse. C'est en Suisse et en Allemagne, en pays protestant, que se forma l'idée d'une instruction qui fut, en même temps, religieuse et nationale. Au même moment les Encyclopédistes et la Révolution française, les radicaux anglais et surtout l'Écosse presbytérienne, les Quakers et la nouvelle République des États-Unis revinrent à la notion que le citoyen de la nation devait être instruit et éduqué par elle. Le jour où a été fondée l'instruction publique et obligatoire, où l'État, la nation, légifèrent efficacement et généralement en cette matière, ce jour-là le caractère collectif de la nation, jusque-là inconscient, est devenu l'objet d'un effort de progrès. »²⁶⁶

Or, le chapitre XII de *L'Initiation à l'instruction civique* intégrait parfaitement les idées défendues par les auteurs que nous venons de citer. À lui seul, le titre qu'il arborait en disait d'ailleurs assez long sur la question : « La nation et le sens national ». Qui plus est, compte tenu, d'une part, de ce que nous avons dit plus haut de l'observation de certaines permanences en matière d'obligations morales, et de ce qu'impliquait, d'autre part, la date de publication de l'ouvrage, il y a un intérêt à se demander comment ces pages étaient parvenues à associer les « généralités d'usage » avec ce que les suites de la Seconde Guerre mondiale avaient impliqué sur le plan langagier. Là encore, il nous aura donc fallu observer comment les meilleurs sentiments avaient été appelés, en urgence, à mobiliser les consciences. C'est pourquoi nous rappellerons que l'actualité du moment avait appelé à ce qu'un effort soit - plus que jamais - entrepris pour que soit promu un indéfectible sentiment national. En s'appliquant dans le chapitre IV de leur ouvrage, à rappeler l'esprit de la circulaire du 30 août 1945, Godier et Salesse avaient ainsi tenu à préciser ceci :

« Il ne faut plus hésiter à le proclamer : après les atroces épreuves que la France a subies, l'École publique à l'impérieux devoir de travailler en toute clarté, de toutes ses énergies, à la rénovation de la démocratie. Il faut éliminer des esprits tous les poisons des régimes totalitaires sous quelques étiquettes qu'ils se cachent. (...) On ne craint donc pas de dire que cette instruction morale et civique, pour remplir complètement son objet, doit avoir pour fin de lier profondément dans l'âme des enfants le sentiment national et sentiment républicain. »

²⁶⁷

Sans surprise, la liaison entre le sentiment républicain et le sentiment national était considérée dans cet extrait comme devant être la fin ultime de l'effort à engager. En soi, la chose, par rapport à ce qui s'était dit sous la Troisième République, n'était pas nouvelle. La forme, en revanche, représentative du contexte qui avait entouré le discours, donnait un relief particulier à

²⁶⁶ Marcel Mauss, « La nation » (1920), dans *Œuvres*, Paris, Minuit, 1969, vol. 3, p. 604. Cité par Yves Déloye, *École et citoyenneté*, op. cit., p. 24.

²⁶⁷ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 6-7

certains détails. On pouvait notamment sentir que la réhabilitation consécutive au drame que le pays venait de connaître avait mérité d'être mise au centre des préoccupations. On s'était dit ne plus vouloir "hésiter". On s'était pris à exiger le nettoyage des consciences égarées. On n'avait pas « craint » de doter l'école d'une capacité à imprégner les âmes enfantines d'une sentimentalité patriotique. Et c'est ainsi que les définitions proposées de la nation, autant que le sens attribué à l'éveil du sentiment national avaient participé, comme nous allons le voir maintenant, de cette même logique, à la fois intemporelle, et pleinement circonstanciée.

A. Les définitions scolaires de la nation.

Dans leur ouvrage, Alain Godier et Georges Salesse, lorsqu'ils avaient entamé cette partie de leur argumentation, avaient choisi de ne pas prendre directement la parole. Par commodité ou par simple souci de légitimité, les auteurs s'étaient ainsi autorisés à citer le point de vue de quatre intellectuels, dont l'avis devait être, lui-même, introduit par la question posée en 1882 par Ernest Renan : "*Qu'est-ce qu'une nation ?*". Pour nous, l'intérêt majeur de cette déclinaison repose donc dans la mise en valeur de ce qui leur avait semblé être les ingrédients les plus constitutifs de la nation. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter ces quatre extraits, tels qu'ils apparaissaient dans l'édition de 1952 :

Qu'est-ce qu'une nation ?

« Deux choses constituent cette âme qu'est une nation. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis... La notion est l'aboutissement d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime : les ancêtres nous ont fait ce que nous sommes... Un passé héroïque, de grands hommes, de la gloire (j'entends de la véritable), voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale. Avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple. »

Ernest Renan, conférence faite à la Sorbonne, le 11 mars 1882.²⁶⁸

« Ce qui fait une nation, c'est, en définitive, une unité profonde de mœurs et de culture... Une nation est une tradition collective de pensée, mais une tradition vivante et qui aspire à se maintenir... La nation existe lorsque se perpétue chez ses membres la volonté de poursuivre l'œuvre entreprise... Et, comme pour vivre ensemble il faut se donner des raisons de vivre ensemble, de là résultent toutes les justifications de l'idée nationale (unité de race, de langue, de territoire) dont les théories nationalistes ont prétendu faire les causes de l'existence des nations, mais qui jouent en réalité, par rapport à elles, le même rôle que dans l'évolution des religions...

Armand Cuvillier, *Manuel de sociologie*.²⁶⁹

« Le peuple est le groupement politique considéré en tant qu'unité ethnique, la nation le même groupement considéré en tant qu'unité historique. Mais pour l'un comme pour l'autre, la communauté culturelle (langues, traditions, aspirations, esprit collectif) fait leur lien. En France, c'est par les éléments culturels qu'à travers le mélange des races et les vicissitudes de l'histoire s'est faite l'unité nationale. L'intégration au groupement politique est éminemment l'intégration à une culture, à un état de sensibilité commune, tel qu'il s'est lentement façonné dans les siècles passés. »

René Hubert, *Traité de pédagogie générale*.²⁷⁰

« Il ne suffit pas qu'il y ait un Etat qui se nomme la France pour qu'il y ait dans le cœur des Français un sentiment de fraternité capable de susciter l'idée de patrie. Il faut pour cela qu'ils se connaissent assez pour se sentir unis, qu'ils ne soient pas assez profondément divisés en

²⁶⁸ Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Fayard/Mille et une nuits, Paris, 1997, p. III.

²⁶⁹ Armand Cuvillier, *Manuel de sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris, tome I, 1958 et tome II, 1960.

²⁷⁰ René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F, Paris, 1946.

classes hostiles pour se croire étrangers les uns aux autres. Il faut aussi qu'ils aient conscience de défendre des biens communs, biens matériels et biens spirituels : des vignes, des prés ou des maisons comme des droits, des libertés, une langue, des coutumes ou des traditions. Et, comme il est naturel, c'est au moment où ces biens sont compromis par une attaque de l'étranger que de le sens de la patrie s'affirme. »

René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*.²⁷¹

Plutôt que de s'asseoir sur les simples ressorts étymologiques des termes de la question, les rédacteurs du guide s'étaient donc appuyés sur un ensemble d'interprétations subjectives. L'objectif était clair. En dépassant la simple exposition des faits, on s'était dit que les intentions du patriote pouvaient le mieux expliciter ce que devait être pour tous l'idée de nation. Les deux premiers extraits la définissaient d'ailleurs, clairement, comme l'expression d'un désir : vivre ensemble. Pour Renan, cette aspiration semblait être au départ et à la fin de l'idée de nation, comme s'il avait voulu faire se conjuguer en une même notion l'idée d'un instinct primaire et celle d'un aboutissement. À ses yeux, la nation ne pouvait être un projet que lorsqu'elle constituait ce préalable élémentaire qu'est le "capital social". La mémoire et le "culte des ancêtres" jouaient ainsi le double rôle de la fin et du moyen. Cuvillier, sous une autre forme, ne se détachait d'ailleurs pas de cette logique. La volonté, bien qu'artificielle par définition, devait être aussi naturelle que le souci qu'il défendait de "maintenir" une "tradition vivante". Pour l'universitaire, le capital social, au-delà du respect salutaire que l'on doit aux anciens, impliquait même une unité fondée sur les mœurs et la culture. Lorsqu'un groupe manifestait le souhait d'entretenir une "tradition collective de pensée" la nation pouvait exister. Il excluait cependant de son raisonnement ce qu'il semblait définir comme les faux amis de la conscience commune. Il rejetait ainsi les caractéristiques pseudo-fondamentales de l'unité ethnique, linguistique ou territoriale. Seule comptait, pour lui, la volonté de consolider ce qui pouvait être admis comme un ouvrage collectif. Dans les troisièmes et quatrièmes extraits soumis à l'instituteur, la définition de la nation prioritairement comprise dans la volonté de vivre ensemble restait effective, mais elle était présentée d'une manière différente, peut-être plus indirecte. La notion de "culture", notamment, intervenait plus ostensiblement. La langue, comme élément majeur de l'unité culturelle, était par exemple investie d'une mission que

²⁷¹ René Maublanc, *Esquisse d'une morale républicaine*, *op. cit.*

Cuvillier refusait, semble-t-il, de lui reconnaître. De la sorte, le moteur des caractéristiques identitaires était ici convoqué de manière plus ouverte que dans les précédentes définitions. Mais si la forme, et en un sens, le fond se détachaient légèrement de ce qu'entendaient les premiers extraits, la finalité demeurait sensiblement la même. Le but devait être de définir la nation par une volonté de s'associer. L'extrait de René Hubert, sous ses accents bonapartiste ne parlait, du reste, finalement, que d'intégration. S'il avait choisi de parler de race, il l'avait fait en remerciant l'histoire de les avoir mélangées pour le meilleur, car pour lui, comme pour les autres, l'obtention d'un "état de sensibilité commune" demeurait le chantier prioritaire de toute communauté nationale. René Maublanc, de son côté, ne disait rien de moins. Pour lui, "l'idée de patrie" ne pouvait résulter que d'un sentiment de fraternité dont le facteur premier était la possibilité offerte aux nationaux de se connaître les uns les autres. Or, s'il se distinguait des trois auteurs convoqués avant lui en ajoutant à sa définition le rôle que devait jouer l'égalité sociale, son propos se concluait, lui aussi, par l'évocation des motivations susceptibles d'être réveillées par la conscience d'un danger commun. Certes, le passage sur "l'attaque de l'étranger" n'était pas à prendre à la légère. Mais à nos yeux, la référence qu'il avait tenu à faire à la défense "des biens communs, biens matériels et biens spirituels" consistait, là encore, moins en la définition d'un terme qu'en l'expression d'un vœu. C'est pourquoi nous nous contenterons pour le moment de retenir cette récurrence par laquelle l'Initiation à la vie civique s'était attachée à répondre à la question posée par Ernest Renan : "Qu'est-ce qu'une nation ?"

Mais ces différentes définitions, indispensables par l'éclairage qu'elles donnaient sur les intentions qui devaient gouverner la constitution ou la préservation du sentiment national, restaient malgré tout assez générales. Elles faisaient appel à de grandes paroles et traitaient la question par la racine. Sauf que l'ouvrage dans lequel elles étaient intervenues avait probablement nourri un but plus précis. Nous parlons là d'une publication pédagogique. C'est ainsi que dans la suite directe de ces quelques lignes, il nous fallait revenir sur la manière dont ses auteurs s'étaient attaqués au domaine pour lequel leurs compétences avaient justement été sollicitées, à savoir, la pédagogie.

B. L'âge scolaire et "l'éveil du sens de la communauté nationale chez l'enfant".

Après avoir entamé ce chapitre XII de leur guide par une question à laquelle ils avaient choisi de ne pas répondre directement, Godier et Salesse avaient choisi de reprendre la main en

évoquant en quelques points “l'éveil du sens de la communauté nationale chez l'enfant”.²⁷² Ils y avaient tout d'abord posé une question : « Le sens de communauté restreinte existe-t-il chez les enfants d'âge scolaire ? »²⁷³ Cette interrogation semble effectivement avoir été celle qui devait, selon eux, intervenir en premier. Une réflexion, en effet, pour être centrée sur des intentions, implique que soient réunies les capacités cognitives des acteurs auxquels elles s'adressent. Or, pour nos auteurs, la situation était claire. Un enfant, lorsqu'il arrivait à l'école primaire, avait déjà partiellement acquis le sens de la communauté familiale :

« [...] ils ont au moins la notion de la solidarité matérielle, qui les lie à leurs proches ; assez fréquemment, ils ont même éprouvé ces joies et ces peines qui sont les manifestations d'une véritable solidarité affective entre eux et leur famille ». ²⁷⁴

Le sens de la communauté existait donc, pour eux, déjà chez l'enfant au sortir de l'école maternelle. Mais se pouvait-il qu'il ait à leurs yeux fallu qu'un être aussi jeune soit assez mûr pour qu'on l'incite à développer une sensibilité communautaire dépassant le simple cadre familial ? Pour Godier et Salesse, rien n'était moins sûr. Car d'après ce que leur guide précisait, les enfants, entre six et quatorze ans :

« [...] en même temps qu'ils prennent une conscience plus précise, plus riche, plus nuancée et plus sûre de cette communauté familiale font la découverte de ces autres communautés que sont l'école, la commune ou le quartier, la nation, l'humanité ». ²⁷⁵

On comprendra donc ici que les enfants, en prenant place sur les bancs de l'école primaire, devaient connaître, selon eux, une sorte de seconde naissance. Mais par quels mots s'était-on représenté, en 1954, ce que nos deux pédagogues avaient nommé “le sens de la communauté” ? Et sur quelle base, d'ailleurs, ces auteurs avaient-ils répondu à la question posée plus haut, en découpant de la sorte le développement cognitif de l'enfant ? Sans qu'ils n'aient ressenti le besoin de le préciser dans leur ouvrage, il nous a penser, en tout premier lieu, à ce que pouvaient en avoir dit les sciences sociales. La pédagogie, notons-le, est d'ailleurs en soi une science de l'homme, et l'intérêt porté de tout temps par les éducateurs pour cette approche spécifique de leur fonction a cela de naturel qu'elle expliquerait, peut-être, assez bien le nombre et la place qu'occupent les professionnels de l'éducation dans cette forme très précise de production scientifique. Pour Emile Durkheim, par exemple, l'entrée à l'école primaire

²⁷² A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, *op. cit.* p. 130.

²⁷³ *Ibid.*

²⁷⁴ *Ibid.*

²⁷⁵ *Ibid.*

désignait : « *l'instant critique pour la formation du caractère moral.* »²⁷⁶ Son explication était simple. L'enfant, avant cela, connaissait une vie intellectuelle et affective trop pauvre et trop simple :

« [...] il n'offre pas une matière mentale qui puisse suffire à la constitution des notions et des sentiments relativement complexes qui sont à la base de notre moralité²⁷⁷. »

Inversement, au-delà de la seconde enfance, notait-il, si les bases de la morale ne sont pas dès lors constituées, elles ne le seront jamais. Or, pour comprendre le discours des pédagogues auxquels nous nous intéressons ici, plusieurs éclairages pouvaient être proposés. Mais à nos yeux, le premier d'entre eux, profitant de ce qu'il fut probablement un des plus reconnus, devait reposer sur la pensée de Jean Piaget.²⁷⁸

Jean Piaget.

Né à Neuchâtel en 1896 et mort à Genève en 1980, Jean William Fritz Piaget, fut avant tout un homme très occupé. Psychologue, biologiste, logicien et épistémologue, il est surtout connu pour les travaux qu'il mena en psychologie du développement et en épistémologie. Attaché durant toute sa longue carrière à explorer la manière dont se construisent les connaissances, il se concentra sur l'étude de la logique de l'enfant et s'efforça de démontrer que celle-ci répondait à une progression séquencée et réglée par des lois autonomes : période de l'intelligence sensorimotrice à deux ans (six stades) ; période de l'intelligence préopératoire (de 2 ans à 6 ans) ; période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 ans à 10 ans) ; période des opérations formelles de (de 10 ans à 16 ans). Sa principale contribution fut donc, d'un point de scientifique, de démontrer la spécificité des modes de pensée de l'enfant. Son œuvre, diffusée dans le monde entier, continue aujourd'hui encore d'inspirer les travaux de nombreux scientifiques, et cela, dans des domaines extrêmement variés : psychologie, sociologie, pédagogie, épistémologie, droit et même économie. D'une manière très générale, sa théorie s'inspirait de la philosophie évolutionniste d'Herber Spencer et de la pensée d'Emanuel Kant.

Parallèlement à ses obligations universitaires, Piaget assumait de 1929 à 1968 la direction du Bureau International d'Éducation (BIE), organe de l'UNESCO, au sein duquel il mit toute son énergie à promouvoir le dépassement des nationalismes et des idéologies qui, selon lui, constituaient le principal frein d'une compréhension mutuelle des peuples. Cette finalité pacifique du BIE (on retrouve ici l'origine pacifique de l'Éducation nouvelle) consistait principalement à défendre et soutenir l'éducation de la jeunesse mondiale, la formation des

²⁷⁶ Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Éd. Fabert, Paris, 2005, p. 49

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ Dans l'entretien accordé à la revue, *Historiens & Géographes*, Louis François avait indiqué ceci : « J'ai été un élève de Piaget : il y a un âge démocratique par excellence, c'est l'adolescence. Le régime démocratique est toujours celui où il y a le plus de liberté, toujours plus d'égalité, et alors peut-être peut-il y avoir plus de fraternité. Un garçon de 14 ou 15 ans qui vit sous la chape de plomb de l'autorité familiale, sous la chape de plomb de l'autorité scolaire, pour lui, la rue, c'est la liberté. ». Cf. *Historiens & Géographes*, n°359, revue de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, p. 160.

principalement à défendre et soutenir l'éducation de la jeunesse mondiale, la formation des enseignants et le dialogue entre les Ministres de l'Instruction publique des pays membres. Cette dimension militante du personnage se traduisait sur le terrain par l'organisation de conférences sur l'éducation qui devaient plus tard donner lieu à des écrits que Constantin Xypas, notamment, réédita sous les titres suivants : *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale ; Psychologie et pédagogie* et *Où va l'éducation ?* Échelonnés sur près de cinquante années de recherches, ses écrits embrassaient trois champs d'investigation : l'éducation (construction d'une personnalité autonome, éducation à la liberté intellectuelle et morale, socialisation, éducation morale, citoyenneté, pacifisme et compréhension internationale) ; l'école (pédagogies actives, relation maître-élève, sanctions-récompenses et formation des enseignants) ; la formation intellectuelle des élèves (éducation scientifique, éducation artistique, enseignement de l'histoire et enseignement des langues vivantes).

Voir : Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Bibliothèque philosophie contemporaine, PUF, Paris, 1932 ; Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, coll. Médiations, Paris, 1969 ; Jean Piaget, *Où va l'éducation ?*, Gonthiers Denoël coll. Médiations, Paris, 1972 ; Paris. Jean Piaget, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Textes réunis et annotés, préface et postface de Constantin Xypas, Anthropos, Paris, 1997 ; Jean-Claude Bringuier, *Conversations libres avec Jean Piaget*, Robert Laffont, Paris, 1977 ; Jean-Jacques Ducret, *Jean Piaget*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1990 ; Brian Holmes, « Herbert Spencer », *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, Bureau International d'Éducation, vol. XXIV, n° 3/4, Paris, 1994, p. 553-575 ; Maurice Gagnon, « La critique piagétienne de l'apriorisme attaque-t-elle le criticisme kantien ? », *Philosophiques*, vol. 7, ° 1, 1980, p. 41-54.

En 1951, soit un an avant la parution de *L'initiation à la vie civique*, Jean Piaget, associé à Anne-Marie Weil, avait en effet publié une étude pour le compte du *Bulletin International des sciences sociales* intitulée : « Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger ».²⁷⁹ Au départ de cette étude se trouvait l'intention, récurrente chez lui, d'expliquer le pire par la normalité. L'époque, se prêtait, il est vrai, plutôt bien à l'exercice, car le pire venait, justement, d'avoir lieu. Pour beaucoup, en effet, l'explication première du désastre de 1939-1945 devait être à chercher dans l'appréhension des mécanismes qui avaient permis et motivé la diffusion d'une forme xénophobe de nationalisme. Nombreuses avaient alors été les théories à tenter d'expliquer ces phénomènes comme des déviations. Piaget, fidèle aux principes méthodologiques qui avaient fait sa notoriété, avait préféré aborder la question à

²⁷⁹ Jean Piaget, Anne-Marie Weil, « Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger », *Bulletin international des sciences sociales*, n°3, 1951, p. 605-621.

partir de la normalité. En cela, la première phrase de l'étude à laquelle nous nous référons résumait d'ailleurs assez bien son modèle de pensée :

« L'étude sociologique et psychologique des états de tensions suppose la connaissance de certaines données de psychologie infantile. »²⁸⁰

Son postulat était donc assez basique. Puisque l'homme ne naît pas fou, il convient, pensait-il, de se demander quand et comment il acquiert les "germes" de sa déraison nationaliste :

« On peut d'abord se demander si, en raison de leur mode propre de formation, les comportements intellectuels et affectifs qui caractérisent l'attachement à la patrie et les relations initiales avec l'étranger ne contiennent pas le germe des inadaptations internationales ultérieures. »²⁸¹

Cette remarque, compte tenu de ce qu'avaient écrit Godier et Salesse, lorsqu'il leur avait fallu attribuer à l'instruction morale et civique la mission première d'« éliminer des esprits le poison des régimes totalitaires » et de « de lier profondément dans l'âme des enfants le sentiment national et sentiment républicain », devait ainsi, sans forcer, recouper tout l'intérêt que pouvaient présenter les théories de Piaget pour notre sujet. Selon les termes d'une étude publiée, rappelons-le en 1951, l'adulte - implicitement compris comme l'éducateur - devait manifester une attention toute particulière pour ces deux facettes du développement cognitif de l'enfant, qu'étaient, d'une part, la construction mentale de l'idée de patrie et, d'autre part, l'âge - ou les âges - durant le(s)quel(s) des mécanismes se mettent en place. Difficile, on le voit, de ne pas faire le lien entre cette pensée et l'insistance avec laquelle les pédagogues avaient noté le rôle que devait jouer l'école dans la prévention des dérives xénophobes. C'est ainsi que lorsque le texte de Piaget développait l'idée qu'il convenait de se faire de l'accession au sens de la nation, il lui fallait insister sur la possibilité qu'un enfant puisse ne pas acquérir, au cours de son développement, « l'esprit d'objectivité et de réciprocité suffisant pour résister plus tard aux facteurs de tension ou d'inadaptation qui l'influenceront comme adolescent ou comme adulte. »²⁸² De là, il nous faut, dès lors, souligner les connections entre son discours et la nature précise des qualités que devait savoir éveiller l'enseignement vertueux de l'instruction morale civique, à savoir : « l'esprit d'objectivité et la réciprocité ». De la même manière, nous relèverons que le processus dont parle Piaget devait, tout comme L'initiation à la vie civique, considérer à parts égales « les comportements intellectuels et affectifs » de l'enfant. L'épistémologue, avait, du reste, insisté à plusieurs reprises sur une logique qu'il avait tenu à préciser en ces termes :

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 605.

²⁸¹ *Ibid.*

²⁸² *Ibid.*

« Les fonctions cognitives déterminent la “structure” des conduites, tandis que les fonctions affectives en assurent le “dynamisme” ou l’énergétique, c’est-à-dire la finalité ou les éléments de “valeur”. »²⁸³

Son point de vue, façonné sur des catégories d’âge et sur l’idée qu’il se faisait de l’élaboration intellectuelle et affective de l’idée de nation pourrait ainsi être résumé en quatre points :

1° La pertinence de transmettre le sens de la nation à l’école primaire.

Sur ce point, Piaget avait amorcé sa réflexion sans idées préconçues. Il avait à ce titre fini par préciser avoir été, dès le début de sa recherche, frappé par un fait qu’il n’avait pas vu venir. Il avait en effet noté que les enfants, s’ils ne semblaient pas témoigner, durant les premières périodes de leur développement (entre quatre-cinq et dix-onze ans), de “tendances particulières (les) prédisposant au nationalisme”, étaient, en revanche exposés, par la découverte progressive de leur patrie et de celle des autres, à la construction laborieuse “d’un instrument de coordination à la fois intellectuelle et affective, beaucoup plus complexe qu’il ne semblerait au premier abord.”²⁸⁴. C’est ainsi qu’il lui avait semblé tout à fait pertinent de chercher à observer de près comment pouvait s’élaborer cet “instrument de coordination”, dont la solidité ou la fragilité conditionnait, au final, les risques de déviations. L’étude qu’il avait menée sur les deux cents enfants, tous âgés de quatre-cinq à quatorze ans, l’avait ainsi conduit à observer un paradoxe :

« [...] loin de constituer des données premières ou seulement précoces, le sentiment et même la notion de sa propre patrie n’apparaît que relativement tard chez l’enfant normal, sans que rien semble le conduire nécessairement à un sociocentrisme patriotique. Au contraire, pour en arriver à la conscience intellectuelle et affective de sa propre patrie, l’enfant est obligé de fournir tout un travail de décentration (par apport à sa ville, son canton, etc.) et de coordination (avec d’autres perspectives que la sienne) - travail qui le rapproche de la compréhension des autres patries et des points de vu autres que les siens. Pour expliquer la facilité avec laquelle apparaissent plus tard les diverses formes de sociocentrisme nationaliste, il faut donc admettre ou bien qu’il intervient à un moment donné des influences extérieures aux tendances se manifestant durant le développement de l’enfant (mais alors pourquoi ces influences sont-elles acceptées ?) ou bien que les obstacles mêmes qui s’opposaient aux décentrations et aux coordinations initiales (dès la formation de l’idée de patrie) réapparaissent à tous les niveaux et constituent la cause la plus générale des déviations et des tensions. C’est dans cette seconde direction que s’oriente notre interprétation. Le sujet commence par considérer comme seuls possibles les points de vue immédiats liés à sa situation et à ses activités propres : cet état d’esprit, que nous appellerons l’égocentrisme

²⁸³ *Ibid.*, p. 606.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 605.

inconscient (à la fois intellectuel et affectif) de l'enfant s'oppose d'abord aussi bien à la compréhension de sa propre patrie qu'à celle des relations objectives avec l'étranger. »²⁸⁵

En d'autres termes, s'il fallait admettre qu'un sujet "sain" reste influençable, même après un certain âge, on devait aussi convenir du fait qu'un enfant devient perméable aux "germes" de sa future déraison dans les moments précis où il commence à produire une réflexion structurée et plus ou moins consciente sur son environnement social. Dès lors, la remarque de Godier et Salesse sur l'influence que devait pouvoir jouer l'instruction morale et civique dans la formation citoyenne des enfants, entre six et quatorze ans, faisait sens, puisque la discipline avait, de fait, pour objet de prévenir les risques d'un "égocentrisme inconscient" caractérisé, en outre, par "le poison des régimes totalitaires". Le type de citoyenneté, teinté d'un sens pourtant accru de la nation, qu'avait ainsi tenté de promouvoir L'initiation à la vie civique, supposait donc, sans surprise, que soient associées les fameuses élaborations intellectuelles et affectives chères au psychologue suisse.

2° Les élaborations sur le plan intellectuel de l'idée de nation.

Sur le plan intellectuel, le guide de Godier et Salesse, comme le manuel qui lui était associé, pourrait être, en effet, pareillement défini par la haute exigence de ses attentes en matière de connaissances. On ose d'ailleurs imaginer combien il devait être important pour un jeune élève de ne pas négliger le petit déjeuner, dans la mesure où il n'était pas impossible qu'on exige de lui qu'il intègre la somme colossale d'informations que constituaient - dans l'ordre - l'étude de la commune ; du conseil municipal ; de la fonction de maire ; de l'état civil ; du budget communal ; du cadastre ; des contrats ; de la réglementation du travail ; de la Sécurité sociale ; de l'organisation politique française ; des principes républicains ; des Droits de l'homme ; du rapport entre les nations ; de la démographie et de la sécurité routière. Le guide destiné aux instituteurs comptait cent soixante-neuf pages, quand le manuel scolaire en accueillait cent vingt-neuf. Sur le plan intellectuel, il serait donc difficile d'accuser les ministères de l'époque d'avoir placé la barre trop bas. Avaient-ils, pour autant, nourri de trop vastes ambitions ? S'étaient-ils même autorisés à penser que l'ensemble de ces notions devait être acquis dans ses moindres détails ? Ou bien s'était-il tout simplement agi de partir du principe que jusque-là, pratiquement pas une seule de celles-ci n'avait encore raisonnablement

²⁸⁵ *Ibid.*

marqué l'esprit des jeunes Français ? En ce qui concerne l'aspect intellectuel du développement de l'idée de patrie, l'étude de Piaget indiquait qu'il avait rencontré des enfants :

« [...] normaux, ignorant jusqu'à sept ou huit ans les données préalables dont la connaissance est indispensable à la compréhension de l'idée de patrie ». ²⁸⁶

Tout juste avait-il noté que ces derniers pouvaient déjà avoir intégré : « une simple notion du territoire sur lequel vit le sujet » ²⁸⁷. Or, les recherches qu'il avait menées avaient apporté la preuve des capacités de cette classe d'âge à se représenter un monde qui dépassait le seul cadre de leur univers égocentrique. Pour ce faire, il avait demandé à chacun des deux cents enfants interrogés de représenter la Suisse et Genève par un cercle. Et ce n'est à partir de ce qu'il appelait « le deuxième stade » (entre sept-huit et dix-onze ans), que les « sujets » avaient commencé à intégrer un petit cercle genevois à un grand cercle suisse, cela, alors même qu'ils les avaient jusque-là toujours juxtaposés. Les premières expressions de leur lucidité spatiale et temporelle lui avaient donc permis de convenir de leurs aptitudes à inclure leur particularisme géographique à un tout national. Les questions posées par le chercheur à ces enfants démontraient, certes, très bien, que la représentation qu'ils se faisaient de leur pays demeurait plus éloignée et plus abstraite que celle qu'ils se faisaient de leur environnement immédiat. Mais le dépassement effectif de leur seul univers égocentrique avait tout de même clairement indiqué qu'ils étaient – à cet âge désormais – ouverts à tout type d'influences. ²⁸⁸ C'est pourquoi il avait sans doute jugé possible de voir les éducateurs aborder les nombreuses notions qui font d'une patrie ce qu'elle est.

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 606

²⁸⁷ *Ibid.*

²⁸⁸ Exemple de questions posées aux enfants correspondant au premier, deuxième et troisième stade :

Arlette C., 7 ans et 6 mois (premier stade) : Tu as entendu parler de la Suisse ? - Oui, c'est un pays. - Il est où ce pays ?... - Je ne sais pas, c'est très grand. - C'est loin ou près d'ici ? - C'est près, je crois. - Qu'est-ce que c'est Genève ? - C'est une ville. - Où se trouve Genève ? - En Suisse. - (L'enfant dessine Genève et la Suisse sous forme de deux ronds juxtaposés). *Ibid.*, p. 607.

Jean Claude B. 9 ans et 3 mois (deuxième stade) : Tu as entendu parler de la Suisse ? - Oui, c'est mon pays. - Et Genève, c'est quoi ? - Une ville. - Où se trouve cette ville ? - En Suisse. (Le dessin est correct.) - Tu as quelle nationalité ? - Je suis Bernois. - Tu es suisse ? - Oui. - Comment cela se fait-il ? - C'est parce que Berne est dans la Suisse. - Alors on peut être Bernois et suisse à la fois ? - Non, c'est pas possible. - Pourquoi ? - Mais puisqu'on est déjà Bernois, *Ibid.*, p. 608.

Micheline P. 10 ans et trois mois - (L'enfant répond correctement aux premières questions. Le dessin est correct.) : Quelle est ta nationalité ? - Je suis suisse. - Comment cela se fait-il ? - C'est parce que mes parents sont suisses. - Alors on peut être deux choses à la fois ? - Mais oui puisque Genève est en Suisse. - Et si je demande à un Vaudois, est-ce qu'il est aussi suisse ? - Bien sûr, le canton de Vaud est en Suisse. Un vaudois est suisse comme nous. Tous les gens qui habitent en Suisse sont suisses et encore d'un canton. *Ibid.*

3° Les élaborations sur le plan affectif de l'idée de nation.

En ce qui concerne, par ailleurs, l'aspect affectif de cet apprentissage, nous noterons que le guide de Godier et Salesse disait ceci :

« [...] pour que le sens de la communauté nationale s'éveille chez l'enfant, il ne suffit pas que celui-ci sache ce que c'est que la France, il faut encore qu'il se sente Français et agisse en Français, c'est dire qu'il s'intègre progressivement à la communauté nationale. Il importe donc en second lieu, que le maître fasse appel aux ressources de la vie affective de l'enfant pour amener celui-ci à comprendre et à sentir qu'il est membre de la communauté française et ne peut absolument pas s'abstraire de celle-ci. »²⁸⁹

Or, là encore, on s'imagine bien comment Piaget aurait pu lire ces mots avec la plus grande bienveillance. Car, dans son analyse des pendants affectifs de la construction du sens national, le suisse avait distingué, comme il l'avait fait pour le processus intellectuel, les fameux trois stades au travers desquels l'enfant était censé progresser vers l'idée de patrie. La notion même de progression, était, rappelons-le, tout à fait centrale dans la manière qu'il avait eue d'appréhender les résultats de son enquête :

« [...] il est frappant de constater qu'aux trois stades dont nous venons de donner la description sommaire - dans le cadre de l'analyse sur les ressorts intellectuels - correspondent, dans les évaluations affectives, trois stades qui marquent une décentration nette à partir des mobiles essentiellement relatifs aux impressions subjectives ou individuelles (les plus momentanées ou même accidentelles) dans la direction d'une soumission aux valeurs communes du groupe, d'abord familial, puis social en général. »²⁹⁰

Il avait donc, non seulement confirmé le découpage en terme d'âge des deux pédagogues, mais son étude avait aussi apporté un éclairage supplémentaire sur les influences qui régissent la construction mentale de l'enfant. Au premier stade, il était ainsi parvenu à démontrer que les enfants peuvent aimer n'importe quel pays, et cela, en fonction d'intérêts momentanés.²⁹¹ L'un d'eux avait ainsi dû confesser qu'il aimait l'Italie parce qu'on y faisait de bons gâteaux, mais

²⁸⁹ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, *op. cit.* p. 131.

²⁹⁰ Piaget Jean, Weil Anne-Marie, *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger*, *op. cit.* p. 609.

²⁹¹ La difficulté inhérente à l'observation, chez l'enfant, des jugements de valeurs est une question en soi. Piaget et Anne-Marie Weil, loin de la nier, précisent ainsi la manière dont ils ont abordé cet exercice délicat : « Il est clair qu'en conversant simplement avec l'enfant on ne saurait analyser ses sentiments comme on peut atteindre les structures logiques caractérisant son intelligence. Mais sans attribuer de signification absolue au contenu même des jugements de valeur qu'il portera et surtout sans oublier l'importance des réactions affectives qu'il ne saurait exprimer, il reste possible, en comparant selon les âges les réponses à des questions même entièrement banales (« Quel pays préfères-tu ? » etc.), de retirer quelques indications sur le mode même de motivations, sur les mobiles réels non exprimés. » *Ibid.*

qu'il pouvait pareillement aimer l'Allemagne parce que sa mère y habitait etc...²⁹² Pour Piaget, cet exemple était venu apporter la preuve de son incapacité à dépasser son "cercle individuel ou interindividuel étroit" de manière suffisante. À cet âge, l'enfant ne pouvait, selon lui, pas être l'auteur d'élaborations intellectuelles et affectives suffisamment détachées de cet "égocentrisme inconscient" dont parlait l'épistémologue un peu plus haut.

Au deuxième stade, en revanche, les choses devaient connaître une évolution. La projection de son univers personnel et surtout familial sur l'affection qu'il portait à sa patrie montrait sa capacité à subordonner ses motivations égocentriques à des valeurs collectives qui le dépassaient. Piaget parlait alors du pays de l'enfant comme d'une "terra patria"²⁹³, dans le sens où s'il demeurait difficile pour ce dernier de construire une hiérarchie précise entre la ville, la région et la nation, il n'en restait pas moins que : « leur valeur affective indifférenciée, [tenait] au sentiment national »²⁹⁴. Or, Godier et Salesse, dans la manière qui avait été la leur d'évoquer la place de l'enseignement de l'histoire dans L'initiation à la vie civique n'avaient rien dit d'autre puisqu'ils y avaient précisé que, dans la mesure où cet enseignement renseignait sur la "peine des aïeux"²⁹⁵, devenue, nous venons de le voir, accessible à l'esprit de l'enfant, il devait en ressortir que :

"Progressivement, (*l'enfant devait se sentir*) héritier et continuateur de ceux dont il (*était*) le descendant".²⁹⁶

Autrement dit, le modèle de citoyenneté promu par la nécessité de faire se conjuguer des exigences historiques, physiologiques et même morales aurait dû très tôt faire l'objet d'un effort constructif sur le plan affectif. L'objectif étant d'accompagner l'enfant, qui, une fois atteint l'âge de onze-douze ans, aurait pu voir ses motivations changer à nouveau d'aspect pour s'adapter, cette fois-ci, tant bien que mal à ce que Piaget définissait comme des "idéaux collectifs du groupe social national".²⁹⁷ Enfin, il n'est pas inintéressant de relever que Piaget avait tiré les conclusions de ce qu'il avait observé chez les enfants du troisième stade en les

²⁹² Exemple de réponse au premier stade : Evelyne M. 5 ans et 9 mois - J'aime l'Italie. C'est plus beau que la Suisse. - Pourquoi ? - J'ai été là-bas pendant les vacances. Il y a de très bons gâteaux, pas comme en Suisse où il y a des choses dedans qui font pleurer. *Ibid.*, p. 609

²⁹³ Exemple de réponse au deuxième stade : Pierrette J. 8 ans et 9 mois - J'aime la Suisse parce que c'est mon pays. Mon papa et ma maman sont suisses, alors on aime la Suisse. *Ibid.* p. 610.

²⁹⁴ Exemple de réponse au troisième stade : Lucien O. onze ans et deux mois - J'aime la Suisse parce que c'est un pays libre. *Ibid.*, p. 609

²⁹⁵ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 132

²⁹⁶ *Ibid.*

²⁹⁷ Piaget Jean, Weil Anne-Marie, *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger, op. cit.*, p. 610.

écoutant évoquer de leur propre chef ces idéaux suisses que sont la neutralité, la liberté ou la Croix Rouge. Car Piaget estimait en effet que la “banalité” de ces motivations était révélatrice : « ce sont les idéaux collectifs de l'ordre le plus général auxquels l'enfant devient sensible.²⁹⁸ » Or, que devaient nous apprendre les écrits de Godier et Salesse sur le type d'idéal collectif qu'il leur avait fallu promouvoir si ce n'est que les références au solidarisme de Léon Bourgeois ou la vision rapportée d'un Ernest Renan devaient bel et bien offrir d'observer la sensibilité paradigmatique d'une époque donnée ? À travers le modèle de citoyenneté qu'il leur avait fallu défendre dans leur manuel, c'est donc bien un temps précis de l'histoire française qui pouvait être mis en relief.

4° Le modèle de citoyenneté offert par l'accession au sens de la nation.

Nous avons vu, en effet, lorsque nous parlions plus haut des “services” que devait rendre la formation civique à son pendant moral, qu'il convenait, qu'un maître sache guider un enfant “pur de cœur et grave d'esprit”.²⁹⁹ Il avait en cela été question de la noblesse des éléments constitutifs d'une vie vertueuse que sont la famille, le travail ou le dépassement des intérêts particuliers. Qui plus est, nous avons vu que l'exercice inconsidéré du droit devait à l'époque constituer “une faute”.³⁰⁰ Or, il s'était bien agi, pour l'essentiel, de rendre compte d'un idéal défendu par l'implication des valeurs propres à la bonne tenue du groupe national. Mais en ce lendemain de conflit mondial, la promotion, par les responsables Français de 1952, d'un modèle de citoyenneté, avaient aussi dû intégrer une réflexion sur le rapport des citoyens aux autres nations. C'est ainsi qu'avait été souligné, dans *L'initiation à la vie civique*, le caractère, selon nous, assez subtil d'une mission censée faire apparaître et se développer :

« [...] le sentiment d'une solidarité morale avec les Français morts et avec les Français vivants, le sentiment patriotique tellement respectable du moment qu'il ne verse pas dans les erreurs et les excès du chauvinisme et cette conviction que les plus grands dangers qui menacent la communauté sont l'injustice, l'intolérance, le despotisme et l'invasion. »³⁰¹

La notification des “erreurs” et des “excès” possibles du chauvinisme, disposée comme cela dans le cœur d'une séquence historique où le mal était encore si proche n'avait assurément rien

²⁹⁸ *Ibid*, p. 610-611.

²⁹⁹ “ *Que chaque maître ait devant les yeux l'idéal de l'adolescent ouvert à la vie, pur de cœur et grave d'esprit...* ”. Citation tirée des Instructions de 1938, citée par A. Godier et G. Salesse, dans *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 4

³⁰⁰ *Ibid*.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 133

eu d'anodin. Rappelons que Piaget s'était au départ montré très attentif aux origines de la xénophobie et qu'il avait ainsi observé comment la saine construction de l'idée de patrie nécessitait que soit associé à l'objectivité un sens aigu de la réciprocité. Cette remarque avait d'ailleurs été parfaitement approuvée par une seconde partie de son étude consacrée à ce qu'il avait simplement appelé : "Les autres nations". A partir de questions simples³⁰², il lui avait donc semblé possible de comprendre les mécanismes qui président à l'apparition d'attitudes malsaines vis-à-vis de l'étranger. C'est ainsi que, selon son enquête, deux possibilités se faisaient, finalement, toujours face, lorsque l'enfant était amené à intégrer l'école (2^e stade). La première voulait que « la décentration des attitudes en faveur des traditions familiales » conduise à un début de patriotisme saint, tandis que dans la deuxième cette même décentration pouvait aboutir à : « cette sorte d'esprit tribal dont les valeurs reposent sur la dévaluation des autres groupes sociaux. »³⁰³ D'une certaine manière, il était donc rappelé que chaque enfant mûrit, quoiqu'il arrive, dans la mesure où il renonce à une partie de ses jugements subjectifs immédiats au profit de jugements issus de son milieu. Mais là où la chose pouvait, pensait-il, se compliquer c'est lorsque le temps venait à faire son œuvre. Car au fil des mois, deux chemins pouvaient de nouveau s'offrir à lui : celui de la soumission (avec son lot de bonnes ou de mauvaises suites) ou celui de l'autonomie et de la construction de rapports logiques débouchant sur une forme d'empathie. Dans le premier cas, on comprendra que les formes de l'égoïsme primaire du petit enfant, doivent en réalité réapparaître à son adolescence sous une forme différente. Piaget parlait d'ailleurs, à ce sujet, de "sociocentrisme". Chez moi on dit

³⁰² Exemple de questions posées aux enfants des trois stades :

Monique C. 5 ans et 5 mois : Est-ce qu'il y a des gens qui n'habitent pas à Genève ? - Oui, ils habitent aux Diablerets. - Comment sais-tu ? - J'ai été là en vacances. - Il y a des gens qui n'habitent ni à Genève, ni aux Diablerets ? - Oui à Lausanne. Ma tante vit là-bas. - Il y a des différences entre les gens de Genève et les autres gens ? - Oui, les autres sont plus gentils. - Pourquoi ? Les gens qui n'habitent pas Genève sont plus gentils que les gens qui habitent Genève ? - Oh oui, aux Diablerets je reçois toujours du chocolat. Cf. Piaget Jean, Weil Anne-Marie, *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger*, op. cit, p. 610.

Murielle D. 8 ans et 2 mois : Tu as entendu parler des étrangers ? - Oui, des Allemands, des Français. - Est-ce qu'il y a des différences entre ces étrangers ? - Oui, les Allemands sont méchants. Ils font toujours la guerre. Les Français sont pauvres et tout est sale là-bas. Ah! Pis j'ai entendu parler des Russes, ils sont pas sympathiques. - Tu connais personnellement des Français, des Allemands ou des Russes, ou bien as-tu lu quelque chose à leur sujet ? - Non. - Mais alors comment sais-tu ? - Tout le monde le dit. Ibid., p. 612.

Martin A. 11 ans et 9 mois Piaget demande à tous les enfants du troisième stade s'ils connaissent des pays étrangers. Martin en cite un très grand nombre. Piaget continue : Il y a une différence entre tous ces gens ? - Oui, tous ne parlent pas la même langue. - Et puis il y a d'autres différences. Il y en a de meilleurs, de plus intelligents, de plus sympathiques ? - Je ne sais pas. Ils sont tous un peu la même chose, mais chacun a sa mentalité. - Qu'est-ce que tu veux dire par mentalité ? - Il y en a qui aiment la guerre, d'autres qui veulent être neutres. Ça dépend des pays. - Comment sais-tu cela ? - J'ai entendu dire, puis à la radio on entend et à l'école le maître a expliqué que la Suisse est un pays neutre. Ibid., p. 614.

³⁰³ Ibid., p. 613.

ceci, cela, donc... Ou bien, comme dans le deuxième cas, l'égoïsme pouvait définitivement être vaincu pour laisser place à la fameuse "réciprocité". Au final, ces observations menées sur les voies que peuvent emprunter - ou non - les aptitudes à la tolérance nous auront donc permis de dégager deux conclusions.

La première consisterait à dire que l'accession à un modèle de citoyenneté, tel qu'il fut envisagé en 1954, avait nécessité que l'on favorise le passage de l'égoïsme infantile à la faculté d'établir des relations de réciprocités. La deuxième, et elle ne sera pas la moins importante pour notre sujet, reviendrait à considérer, comme l'a dit Piaget, que ce processus était - et reste - sans cesse exposé à de potentielles déviations :

« [...] dont le schéma commun est la réapparition de l'égoïsme sous des formes élargies, ou sociocentriques, à chaque nouveau palier de cette évolution ou en fonction de chaque nouveau conflit. »³⁰⁴

La chose semble, à vrai dire, plutôt évidente. Les liens devant connecter le travail de Jean Piaget et Anne-Marie Weil à la démarche des pédagogues de la IV^e République avaient tout à voir avec le drame que venait de connaître le monde. C'est pourquoi nous dirons que l'instruction morale et civique de l'immédiat après-guerre avait bien tenu à assumer le poids qui pouvait être le sien dans la formation d'une jeunesse faite de citoyens-patriotes. Elle avait tenté de veiller à ce que les enfants, dès leur plus jeune âge, aiment et ressentent la France comme une partie d'eux-mêmes et nous pouvons dire ici que cet effort devait constituer une démarche consubstantielle à l'existence même de la nation. Mais celle-ci, procédant d'une obligation pour ainsi dire naturelle de préserver l'unité, avait aussi supposé que l'on considère avec la plus grande attention les enjeux que l'histoire récente avait tristement mis à jour. Le bagage intellectuel et la forme motivée d'une certaine sensibilité nationale avaient ainsi dû agir doublement. Il leur avait fallu unir, mais prévenir. Et c'est peut-être justement là, surtout, qu'auraient dû intervenir les bienfaits supposés d'une morale sans cesse reconvoquée par les rédacteurs de *L'initiation à la vie civique*. C'est d'ailleurs au moment de rappeler ce qu'ils avaient nommé dans le titre d'un de leurs paragraphes : « Rôle et valeur de certaines disciplines », que Godier et Salesse s'étaient sentis tenus de préciser le rôle qu'aurait à jouer l'enseignement de la morale :

« Mieux que l'histoire aussi, l'enseignement de la morale fait naître et développe un sentiment patriotique sain et fort : ce n'est pas, en effet, sous une forme diffuse et occasionnelle, mais de façon directe, claire et méthodique que la morale, dans le cadre de quelques leçons spéciales, enseigne l'amour de la Patrie, éveille et fortifie un patriotisme pur de tout chauvinisme et de tout sentiment d'agressivité, et montre comment ce patriotisme

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 621.

peut et doit se concilier avec une attitude de compréhension et de sympathie pour les autres pays et avec le sens de cette communauté plus vaste qu'est l'humanité. »

Conclusion :

L'observation des efforts fournis à partir de 1944 par les pédagogues en charge de l'instruction morale et civique pourrait, à première vue, bel et bien laisser entendre que les principes méthodologiques et philosophiques promus à cette époque avaient engagé la formation des futurs citoyens vers un modèle trop émancipateur pour ne pas être "déjà" individualiste. Cette logique, traversée de paradoxes tenaces, veut que des théoriciens de l'éducation très souvent marqués par une idéologie « marxisto-libertaire » aient voulu défendre un enseignement emblématique du classicisme scolaire, tout en souhaitant l'adapter aux règles d'un modèle intrinsèquement fondé sur une sorte de maïeutique psychopédagogique. Mais si l'on peut s'autoriser à croire que le ver de l'individuation avait à ce moment, déjà, intégré le fruit de la formation civique et, surtout, morale des élèves, il reste que les méthodologies proposées par ces responsables avaient été à l'époque trop dérisoirement mis en œuvre pour que l'on puisse considérer qu'elles aient pu dépasser le message traditionnellement républicain d'un enseignement perçu, à ce moment précis, comme trop utile au resserrement du lien national. C'est pourquoi nous concluons qu'à ce stade de l'histoire, rien n'avait encore su véritablement faire basculer la discipline dans une ère paradigmatique nouvelle. Car, ni la promotion des méthodes actives, ni l'attention graduellement portée par le gouvernement aux savoirs politico-économiques n'avaient suffi à inscrire l'instruction morale et civique de la IV^e République dans un schéma trop « révolutionnaire ». Et c'est pour bien le démontrer qu'il nous aura fallu insister sur le contexte dans lequel tout cela s'était opéré. En nous appuyant par exemple sur le fond de la circulaire de 1948, on a ainsi vu qu'il ne fallait pas mésestimer le fait que le message adressé par le ministère était intervenu en réaction à quelque chose d'éminemment symbolique : la persistance constatée d'un enseignement "*ex cathedra*" de la morale. Il fallait donc, comme nous le notions plus haut, prendre acte d'un fait qui avait dépassé, tout en étant révélé par elle, une volonté politique d'envisager les choses autrement. D'une certaine façon, les clarifications contenues dans le dernier texte publié par la IV^e République sur l'instruction morale et civique n'auront d'ailleurs renié en rien l'esprit très "hussardien" des précédentes publications. Pour nous, ce besoin de réagir au constat d'une situation figée était au contraire venu d'autant mieux signifier la solidité et la cohérence d'un modèle traditionaliste qu'il avait été idéalement défini dans les textes de 1944 et de 1945. Et ce

serait, dès lors, largement exagérer l'importance des évolutions prévues par la circulaire de 1948 que d'oublier comment on avait tenu, quatre ans plus tôt, à convoquer une discipline capable de contrecarrer *“l'adhésion”* récente *“à des groupements de brutalité et de haine”*. Car ce sont les mêmes responsables qui avaient regretté, en 1945, que l'on médise *“des cours de morale pratique”*. Ce sont eux encore qui avaient craint que *“les termes « honneur, dignité, solidarité »* restent *“vides de sens”* ou *“exploités pour le pire”*. Et ce sont aussi ceux-là qui, en parlant de *“lutte contre l'égoïsme”*, de sens *“du bon travail”* et de *“l'illusion du savoir”*, avaient incité les enseignants à rappeler aux élèves que *“la France [était] une personne”*. Ces discours, compte tenu de la nature précise des défis moraux et sociétaux soulevés dans l'immédiat après-guerre et, compte tenu, surtout, de ce que nous savons du chemin finalement parcouru par une instruction bientôt (seulement) civique, n'auront ainsi pu suffire à classer cet enseignement, à ce moment précis, dans un schéma paradigmatique moderne et différentialiste.

Reste alors à savoir si et comment la frontière symbolique du primat donné au collectif sera ensuite franchie par les programmes de la nouvelle République.

II. La première décennie de la V^e République et la survivance d'une formation civique traditionnelle.

Avant d'en venir aux faits, il nous faut préciser un point quant à la manière dont nous parlerons désormais de la formation civique des jeunes Français de l'époque. En effet, si les programmes auxquels nous allons nous intéresser s'étaient inscrits, comme nous le verrons, dans la droite continuité de ceux qu'avaient publiés les gouvernements précédents, il est à noter que les documents officiels rédigés, à partir de 1961,³⁰⁵ notamment, ne parlaient plus d'instruction morale et civique, mais seulement d'instruction civique. Mieux, nos recherches aux archives nationales nous ont permis de constater que les rédacteurs de ces mêmes documents s'étaient parfois pris à évoquer « l'éducation civique ». Il nous est donc apparu utile de clarifier la situation en précisant qu'il sera désormais plus logique de nous appuyer sur l'utilisation majoritaire d'une dénomination constituée des seuls termes « instruction » et

³⁰⁵ Arrêté du 4 juillet 1961 relatif aux horaires et programmes d'instruction civique dans les collèges. Nous reviendrons plus bas sur le contenu de cet arrêté auquel devait être attaché une note du 19 septembre 1961.

« civique ». Nous serons amenés à revenir sur ce détail, cela, plus précisément lorsqu'il nous faudra constater en quoi cette amputation pouvait s'expliquer par l'importance qu'on avait voulu accorder à la reconnaissance (plus technique) des bienfaits de l'État-providence. Par ailleurs, nous verrons que la situation du pays, pour aussi différente qu'elle était du contexte d'immédiat après-guerre, méritait d'être néanmoins comprise à partir de similitudes contextuelles structurées, entre autres, par le besoin de veiller à l'union, voire à la réunion d'une population pour le moins perturbée par ces deux événements que sont, d'une part, le désordre institutionnel des dernières jours de la IV^e République et, d'autre part, la résolution du conflit algérien. Or, c'est effectivement pour relier la représentativité paradigmatique des programmes publiés dans ces moments clés qu'il nous est apparu essentiel de consacrer quelques pages de ce travail aux raisons pour lesquelles la nation s'était une nouvelle fois sentie obligée de veiller à la sauvegarde de son unité. Qui plus est, rien de ce que nous aurions pu dire à ce sujet n'aurait eu de sens si nous n'avions pas également pris le temps de nous intéresser à la personnification de cette décennie. C'est pourquoi nous évoquerons la politique éducative d'un personnage dont le souci avait principalement été d'adapter l'école à une situation structurelle inédite. Pour nous, cette approche ne devra d'ailleurs pas être une fin, mais un moyen, car les éléments constituant cette phase de contextualisation devront au fond principalement concourir à supporter notre idée de rattacher les manifestations confondantes d'une soif d'unité au message contenu dans des programmes censés refléter, justement, une ambiance générale. C'est, en somme, en articulant ces différents éclairages que nous pourrions comprendre ce que l'on avait attendu d'une discipline, certes, légèrement remaniée, mais dont la trame largement inspirée de ce qui s'était fait jusqu'à présent n'avait eu d'autre objet que de situer l'unité et le devoir au-dessus de toute autre considération.

1. Le contexte des premières années de la V^e République : le désordre institutionnel et la guerre.

Dans les dernières heures de la Quatrième République, la France traversa, on le sait, une zone de turbulences. Habitué comme toutes les grandes nations à connaître des cycles d'agitation, le pays avait, une fois encore, présenté les symptômes d'un malaise viscéral. Les principes institutionnels, tout d'abord, organes régulateurs d'un État malade, avaient fini par ôter la république de sa capacité d'action. Pour René Coty lui-même, les rouages d'un système politique visiblement inadapté avaient vécu. Mais la menace qu'ils avaient fait peser sur la solidité de l'ensemble s'était, elle, toujours faite préoccupante. Parallèlement, une guerre,

décrite dès ses débuts comme fratricide, avait entamé les ressources de la nation et semé le trouble dans une population dont la solidarité n'avait plus été coupable d'aucune évidence. Le virage s'était donc annoncé particulièrement serré. Les défis qu'avait alors eu à relever l'État-éducateur étaient nombreux, cela, même s'il semble aujourd'hui possible de dire que la trame de son discours était resté associé à la poursuite d'une unique et impérieuse fin, l'unité.

1.1 La crise du 13 mai 58.

Lorsque le 1^{er} juin 1958, Charles de Gaulle accepta l'appel lancé par René Coty "au plus illustre des Français", la France évoluait dans ce qu'il convient d'appeler un contexte insurrectionnel. Le 13 mai, en effet, un comité de salut public, constitué à Alger par le général Massu, et un second, constitué en Corse (le 26 mai) par le colonel Thomazo, était venu menacer de plonger le pays dans une situation de guerre civile. Le général, se disant "prêt à assumer les pouvoirs de la République",³⁰⁶ avait donc dû prioritairement veiller à ce que le territoire français ne sombre pas dans la violence.³⁰⁷ Il lui avait donc fallu en tout premier lieu sortir le pays de la situation chaotique dans laquelle s'étaient embourbées les institutions de la Quatrième République. Vidée de son sens pratique par une instabilité ministérielle chronique, l'action publique s'était depuis trop longtemps muée en une farce pernicieuse. À titre d'exemple, les quelques trente-six derniers mois qui s'étaient écoulés avant que tout cela n'arrive avaient vu se succéder pas moins de neuf gouvernements. Parmi ceux-là, certains avaient même dû voir leur notoriété acquise pour n'avoir pu survivre plus d'une journée, ce qui n'est rien si l'on repense aux cinq séquences de la troisième législature, durant lesquelles d'éminentes personnalités n'avaient eu à s'émouvoir de leur qualité de président du Conseil qu'à la seule faveur d'un titre, rétrospectivement, aussi conséquent que leur incapacité à former un gouvernement.³⁰⁸ À ce moment de notre histoire, l'exécutif français était donc, pour ainsi dire, devenu une sorte de casino. Une confusion totale s'était installée au Palais Bourbon et les crises, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays, n'avaient laissé entrevoir aucune perspective politique raisonnable. Un consultant français de la RAND Corporation, un certain Constantin Melnik, établira d'ailleurs dans une étude interne, que la Quatrième République avait à

³⁰⁶ *Déclaration du 15 mai 1958*, [en ligne] disponible sur : <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/espace-pedagogique/le-point-sur/les-textes-a-connaître/declaration-du-15-mai-1958.php>, [consulté le 1^{er} août 2010].

³⁰⁷ Michel Winock, *L'agonie de la IV^e République. 13 mai 1958*, Gallimard, Paris, 2006.

³⁰⁸ Jean-Jacques Becker, *Histoire politique de la France depuis 1945*, Armand Colin, Cursus, huitième édition, Paris, 2005.

l'époque connu en moyenne, un jour de crise sur neuf.³⁰⁹ Le régime d'assemblée qui s'était installé depuis 1951 n'avait donc pu que se rendre à l'évidence. La nation en était venue à renouer avec son penchant le plus destructeur, le délitement. En un mot, pendant que les balles fusaient à Alger, Paris avait fini par craindre que n'éclate sur son propre sol une véritable guerre civile.

1.2 La question algérienne.

Quand le 4 juin 1958 le général de Gaulle dut présenter au balcon du Gouvernement général d'Alger, le texte du discours qu'il avait, comme à son habitude, écrit, puis mémorisé, il savait qu'il aurait à répondre à une urgence qui ne lui était pas étrangère.³¹⁰ Simple dans sa définition, mais complexe dans les traitements qu'il supposait, le risque d'une désunion française avait en effet, cette fois-ci encore, piqué la nation d'un poison fratricide. Au magma venu l'accueillir sur la place du Forum, de Gaulle n'avait alors pas perdu de temps et s'était empressé de dispenser ses premiers soins : « Je vous ai compris ». ³¹¹ On s'était alors dit que le “sauveur” était arrivé les poches pleines d'idées, et rares étaient ceux qui s'étaient penchés sur les effets potentiellement secondaires de sa prescription. Ses paroles, en tout cas, avaient soulagé nombre d'esprits. Le chef était de retour. Il les avait compris. Mais la ville blanche était une grande cité. Et en dehors de la grande place, pas une de ses ruelles n'avaient manqué, ce jour-là, de tendre l'oreille. Portés par une attente que le chaos rendait chaque jour un peu plus vive, les mots du Général n'avaient d'ailleurs oublié personne, bien au contraire. Si pour les partisans de l'Algérie française, le ton s'était voulu rassurant, leurs contradicteurs avaient pu, eux-aussi, se considérer comme les destinataires d'un étonnant hommage. Au cœur de celui-ci, la définition de ce qui devait faire “un français à part entière”³¹² leur avait été clairement adressée. Enfin, et c'est peut-être là le plus intrigant, le courage des fellaghas n'y avait pas moins été loué que l'objet de leur lutte. Le désespoir des musulmans d'Algérie y avait en tout cas été explicitement reconnu. Et il est même admis qu'ils avaient eu à souffrir d'une absence notable de considération républicaine. *A posteriori*, l'ambivalence du message avait donc dû

³⁰⁹ Stanley Hoffman, “Constantin Melnik. The House without Windows. France selects president. Translated by Ralph Manheim”, *Revue française de science politique*, 1958, volume 8, n° 4, p. 943-944.

³¹⁰ Benjamin Stora, *Histoire de la guerre d'Algérie, 1954-1962*, la Découverte, Paris, 1993 ; Guy Pervillé, *Pour une histoire de la guerre d'Algérie*, Picard, Paris, 2002.

³¹¹ *Discours d'Alger, 4 juin 1958*, [en ligne] disponible sur : <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/espace-pedagogique/le-point-sur/les-textes-a-connaître/discours-drsquoalger-4-juin-1958.php>, consulté le 1 août 2010.

³¹² Benjamin Stora, *Histoire de la guerre d'Algérie, 1954-1962*, *op.cit.*

laisser songeur. En attendant, le remède proposé ce jour-là avait profité de son ambiguïté pour calmer un temps l'hystérie collective.³¹³ Mais pour n'avoir peut-être été qu'une sorte de placebo, il n'avait guère dû se contenter que de cela. Car aussi providentiel qu'il dut être aux yeux de quelques-uns, le retour aux affaires du Général ne fut pas la source d'un miracle. L'affaire, lorsqu'il offrit sa thérapie républicaine au mal algérien, était déjà trop engagée. Cela faisait déjà quatre ans déjà que l'Algérie, comme théâtre d'une guerre dont on s'était abstenu de taire le nom, s'était laissée gangrener par une peste de plomb.

C'est dire alors qu'en 1958, la réconciliation appartenait, déjà, au domaine de la déraison. Pour la nouvelle équipe dirigeante, l'affaire n'était toutefois pas apparue comme devant être envisagée de manière aussi définitive. On avait, certes, attendu d'elle qu'elle règle le problème, mais cela n'avait pas moins valu pour un côté que pour l'autre. Le jeu avait donc consisté pour l'essentiel à faire preuve de la plus prudente adaptabilité. La fraternité française était aux soins, et il avait fallu veiller à ce qu'elle n'y perde pas trop de plumes. Le Président, dont l'expérience avait ordonné l'usage d'une certaine malice, avait donc composé jusqu'à la dernière partition d'un répertoire forcément dramatique : celui du moindre mal. Car le Général était venu avec un plan. Il avait espéré que la fissure creusée par les indépendantistes et les partisans de l'Algérie française puisse être résorbée par la réactivation des principes républicains. La réforme du système participatif, notamment, aurait pu, pensait-il, ouvrir le champ d'une reconnaissance de la mutualité des intérêts. Le Plan de Constantine³¹⁴ qui devait l'accompagner avait été, lui aussi, présenté comme une main tendue aux "compatriotes" musulmans. Mais cette main tendue était intervenue tard. Le mal était trop profond. Le FLN, à qui l'on avait proposé une outrageuse "paix des braves" s'était vite conforté dans une position qu'il n'avait pas tardé à soumettre au terrain militaire. Les partisans de l'Algérie française, au premier rang desquels, se trouvaient nombre de militaires, s'étaient, eux, situés sur une voie vite décevante. "Vive l'Algérie française" devait être le point d'exclamation d'un élan pacificateur. Elle obtiendra l'inverse. Pour les drames qui lui sont liés, ce paradoxe reste donc, pour nous, une bonne manière de se représenter le risque de fragmentation que la guerre d'Algérie avait alors fait peser sur l'unité française. Car dans les semaines et les mois qui

³¹³ Benjamin Stora, *Le mystère De Gaulle : Son choix pour l'Algérie*, Robert Laffont, Paris, 2010.

³¹⁴ Alain Cotta, "Les perspectives décennales du développement économique de l'Algérie et le plan de Constantine", *Revue économique*, volume 10, n° 6, 1959, p. 913-946, [en ligne] disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco_0035-2764_1959_num_10_6_407389, consulté le 1^{er} août 2010.

avaient suivi, le Général n'avait fait qu'adapter son discours à des circonstances toujours plus explosives. Dès lors, et cela sans même évoquer la terreur qui avait enflammé les rues d'Alger, il semble assez facile de se faire ne serait-ce qu'une vague idée de ce qu'a pu représenter, dans l'opinion publique, la publicisation de ces événements. Personne n'a oublié à quel point les intellectuels de l'époque s'étaient déchirés sur la question.³¹⁵ On s'était demandé, si de nouveau, quelques Français allaient tirer sur d'autres Français. Le désordre n'est donc pas un vain mot pour définir le choc par lequel la guerre d'Algérie était parvenue à déstabiliser la communauté nationale. D'ailleurs, le discours prononcé par le général de Gaulle pendant le deuxième putsch ne s'était principalement référé qu'à l'imaginaire collectif.³¹⁶ On y avait entendu parler du redressement de la France « entamé depuis le fond de l'abîme », de « l'indépendance assurée », de « la République restaurée », du maintien de « l'unité nationale ». Ce message n'avait nourri qu'un seul but : annihiler le risque d'une désunion fratricide. Les débats qui ont entouré la « célébration » du cinquantenaire des accords d'Évian en sont d'ailleurs la preuve la plus formelle.³¹⁷ L'affaire est encore jeune et le malaise, lui, reste entretenu par le caractère historique de la rupture occasionnée par ces événements. Or, de notre point de vue, cette remarque doit automatiquement nous amener à considérer les effets qu'avait dû avoir cette rupture sur l'imaginaire collectif, tant il n'est pas anodin de s'imaginer répercussions qui durent être celle de la désagrégation spectaculaire de l'empire colonial sur la psychologie du peuple français. Cette question inspirera d'ailleurs bon nombre de combattants de par le monde ; pour qui l'histoire était venue indiquer le point de départ d'un cycle traduisant, non seulement une possible déliquescence des grandes nations occidentales, mais aussi une répartition nouvelle des moyens d'expression de la puissance. La France avait été remise à sa place. Le malaise et la honte allaient peser durablement sur une opinion divisée, tant sur les causes, que sur les enseignements à tirer de cet échec. Quand certains défendirent la grandeur des valeurs françaises en critiquant le caractère cruel et impérialiste de cette guerre, d'autres le firent en regrettant le reniement d'une nation qui s'était livrée à une forme d'abandon.

³¹⁵ Catherine Brun et Olivier Penot-Lacassagne, *Engagements et déchirements : les intellectuels et la guerre d'Algérie*, Gallimard, Paris, 2012.

³¹⁶ *Discours du 23 avril 1961*, [en ligne] disponible sur : <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/espace-pedagogique/le-point-sur/les-textes-a-connaître/discours-du-23-avril-1961.php>, consulté le 1^{er} août 2010.

³¹⁷ Gilles Manceron, « Mémoire et guerre d'Algérie », *Le Revue des droits de l'homme*, février 2012, [en ligne] disponible sur : <http://revdh.revues.org/252>, consulté le 24 juillet 2014 ; « Les feux mal éteints de la guerre d'Algérie », *Le Figaro*, 23 janvier 2012.

Ce rappel est important car il souligne comment les faits, qu'ils soient de nature proprement politique ou autre, avaient offert à l'opinion les meilleures occasions de se fragmenter. Et ce n'est en cela pas un hasard si dans son discours du 1er juin, le général de Gaulle s'était autorisé à dire : « En ce temps même où tant de chances s'offrent à la France, elle se trouve menacée de dislocation et peut-être de guerre civile ». Mais le futur premier Président de la V^e République n'était pas seulement un rassembleur ou un pacificateur. Par la force des choses, il aura été pendant près de dix ans un grand réformateur. Or, nous ne pourrions rien comprendre de ce qui devait advenir, certes, plus tard, de l'instruction civique, sans revenir, même brièvement, sur les transformations du système scolaire intervenues sous son mandat.

2. L'impact des réformes gaulliennes de l'éducation.

L'arrivée au pouvoir de l'équipe du général de Gaulle, conjuguée à la création des institutions de la V^e République a permis, en matière de réforme scolaire, ce qu'Antoine Prost désigne comme : « le passage de la non-décision à la décision ».³¹⁸ Cette activité réformatrice soudaine peut, du reste, s'expliquer par trois aspects du contexte entourant le retour aux affaires du Général. Tout d'abord, les errances qui ont mené la IV^e République sur l'échafaud avaient offert à la nouvelle équipe dirigeante la latitude la plus totale pour quiconque entendait réformer le pays. Or, s'il est plus d'un domaine à avoir connu une profonde reconsidération de son système, l'Éducation nationale mérite d'être retenue comme le secteur ayant connu la plus spectaculaire révolution. Surement peut-on d'ailleurs avancer qu'à travers elle le gouvernement avait trouvé l'occasion de démontrer toute l'étendue de sa détermination. Qui plus est, il est important de noter que le nouveau régime n'était à l'époque pas lié aux groupes de pression contradictoires qui avaient longtemps paralysé toute réforme. En d'autres termes, il est tout à fait essentiel de ne pas négliger le fait que la liberté d'action du gouvernement dut être largement conditionnée à la non-dépendance de sa force électorale aux puissants réseaux d'enseignants.³¹⁹ Dans le cadre opérationnel nouveau qu'avait offert le contexte politique des débuts de la V^e République, l'équipe du général de Gaulle avait ainsi disposé d'une capacité

³¹⁸ « *Le passage de la décision à la non-décision s'explique par la volonté d'un nouveau régime d'imposer sa légitimité en prouvant son dynamisme, son efficacité et sa capacité à moderniser le pays, alors que le "régime des partis" en avait été incapable* ». Antoine Prost, *Éducation, société et politique*, op. cit., p. 96

³¹⁹ En ce qui concerne la puissance grandissante et la capacité de nuisance sur la plan politique des organisations syndicales enseignantes voir : Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean Paul Martin et René Mouriaux, *La Forteresse Enseignante*, Fayard, Paris, 1985 ; Jacques Lesourne, *Éducation et Société demain, Les défis de l'an 2000*, La Découverte, Paris, 1988 ; Guy Bourgeois, *Le Baccalauréat n'aura pas lieu*, Payot, Paris, 1989 ; Philippe Nemo, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, Grasset & Fasquelle, Paris, 1991 ; Jacques Narbonne, *De Gaule et l'éducation. Une rencontre manquée*, Denoël, Paris, 1994.

d'action inédite que le Président, lui-même, hautement concerné par le caractère prioritaire des questions d'éducation, n'avait pas manqué d'exploiter. Enfin, il est tout aussi fondamental de rappeler que les grandes réformes de l'éducation avaient été pleinement associées à l'examen d'un enjeu qui n'avait jusque-là jamais été à ce point confondu avec la question scolaire : la croissance. Cette perspective avait pourtant bien été évoquée dans un passé proche. Les équipes de Pierre Mendès France notamment, parmi lesquelles les milieux proches du Plan, n'avaient en effet pas manqué de souligner ce parallélisme grandissant.³²⁰ Seulement, la France était depuis bien longtemps devenue cet animal sans tête, duquel on ne pouvait malheureusement rien attendre. Identifié par un Général soucieux de réhabiliter la grandeur française, l'adaptation du système scolaire aux objectifs de croissance était donc vite devenue un élément majeur de la réforme. Le Président y avait personnellement veillé et il s'était, comme nous le allons le voir maintenant, permis d'y associer la satisfaction de certains principes.

2.1. Les principes fondateurs du Président.

Pour Françoise Mayeur, les onze années durant lesquelles le Général dirigea le pays doivent en effet être retenues, si l'on s'intéresse à sa politique éducative, comme une période de "*transformations fondamentales*".³²¹ À l'occasion du *Colloque du centenaire* organisé en novembre 1990 par la Fondation Charles de Gaulle, l'historienne publia ainsi une étude dans laquelle elle délimitait quelques principes fondateurs de la politique éducative du général. Parmi ceux-là, nous en avons retenus deux. Pour commencer, il nous a semblé qu'il y avait un intérêt à souligner le fait que l'histoire personnelle de ce fils d'enseignant ne devait probablement pas avoir été étrangère à la construction de sa pensée :

« De là l'évocation de son père, dans les *Mémoires d'Espoir*,³²² et l'image qu'il y donne de lui-même comme de quelqu'un qui se sera constamment essayé à enseigner. Sans doute faut-il rattacher à cette haute idée qu'il se fait de l'enseignement la grande admiration et le respect qu'il éprouve à l'égard des universitaires ; la majesté de la fonction l'amène peut-être à

³²⁰ En 1957, par exemple, le rapport demandé par le Plan au Conseil supérieur de la recherche scientifique et du progrès technique avait attiré l'attention sur la pénurie d'ingénieurs. Voir le rapport discuté le 27 mars 1957. Archives Nationales, fonds de la DGRST et du ministère de la Recherche, versement 87/325, carton 3. La partie centrale du rapport a été publiée : Présidence du Conseil, Conseil supérieur de la Recherche scientifique et du progrès technique, *Formation et Orientation des scientifiques et techniciens, deuxième rapport d'enquête*, Desfossés-Néogravure, Paris, 1957.

³²¹ Mayeur Françoise, "de Gaule et l'éducation nationale", Actes du colloque *De Gaulle en son Siècle, Moderniser la France*, Tome 3, Plon, Paris, 1992, [en ligne] disponible sur : <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/1958-1970-la-ve-republique/de-gaulle-et-l-education/analyses/de-gaulle-et-lrsquoeducation-nationale.php>, [consulté le 31 juillet 2010].

³²² Charles de Gaulle, *Mémoire d'Espoir*, Paris, Plon, 1999.

surestimer ceux qui l'exercent. »³²³

De plus, il nous est apparu utile de noter à quel point l'État avait, pour le Général, une responsabilité majeure en matière d'éducation, tant il lui incombait, pensait-il, d'assumer la responsabilité de former la jeunesse tout en évaluant les besoins et les possibilités du pays. Cela tenait au fait qu'il avait jugé indispensable d'accentuer la répercussion des objectifs économiques sur une planification raisonnable de l'action éducative. Les jeunes devaient, certes, être orientés vers les voies qui leur convenaient, mais on s'était dit qu'il était absolument fondamental de ne pas ignorer les nécessités d'une nation engagée dans un processus de modernisation. Ce point, nous dit Françoise Mayeur, ne cessa d'ailleurs : « d'être au premier rang de ses préoccupations ». Un passage des *Mémoires d'Espoir* reflète cette facette, ô combien fondamentale, de la vision du Président :

« Puisque en notre temps la France doit se transformer pour survivre, elle va dépendre autant que jamais de ce que vaudra l'esprit de ses enfants à mesure qu'ils auront à assumer son existence, son rôle et son prestige. Il s'agit donc que, sans leur inculquer, à la manière totalitaire, ce qu'ils devront penser et croire, on se garde, à l'opposé, de stériliser chez eux les élans et les espérances. Il s'agit aussi que l'enseignement qui leur est donné, tout en développant comme naguère leur raison et leur réflexion, réponde aux conditions de l'époque qui sont utilitaires, scientifiques et techniques. Bref, c'est une formation massive et populaire, fondée sur l'expérience de toujours, mais tournée vers l'horizon nouveau, qui doit être désormais dispensée à notre jeunesse. »³²⁴

Pour se figurer le rôle qu'a pu jouer la politique gaullienne de l'éducation sur notre sujet d'étude, il est donc tout à fait essentiel d'avoir à l'esprit un fait majeur : les réformes qui ont donné à notre système éducatif sa morphologie actuelle datent, pour la plupart, des années soixante. À elle seule, la liste des mesures qui jalonnent la période suffit ainsi à s'assurer de la réalité de ce qui fut une politique proprement gaullienne de l'éducation.³²⁵ La prolongation de la scolarité obligatoire et la création des collèges d'enseignement général (C.E.G) par la réforme Berthoin du 6 janvier 1959 ; la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) à côté des CEG, associée au report à la fin de la troisième des orientations décisives par la réforme Capelle du 3 août 1963 ; la redéfinition des filières de second cycle et la création des baccalauréats de technicien (ordonnance du 10 juin 1965) ; la création des IUT (ordonnance du

³²³ Françoise Mayeur, « de Gaule et l'éducation nationale », Actes du colloque *De Gaule en son Siècle, Moderniser la France*, op. cit.

³²⁴ Charles de Gaulle, *Mémoire d'Espoir, t. 1 : Le Renouveau*, op. cit., p. 139.

³²⁵ En ce qui concerne la personnification de la période qui nous intéresse ici, voir la partie consacrée à Charles de Gaulle par Michèle Ansart-Dourlen, *L'action politique des personnalités et l'idéologie jacobine*, L'Harmattan, Paris, 1998.

10 Juin 1965) ou encore la réorganisation des études universitaires, toutes ces réformes peuvent, à elles seules, témoigner de l'effort fourni par les équipes du Général. Or, cette politique scolaire – que l'histoire choisira rétrospectivement de ne pas trop publiciser – méritait d'être commentée pour une raison simple. Ces mesures, bien que systémiques et indirectement concernées par notre réflexion sur la nature des programmes d'instruction civique, avaient permis à la V^e République d'accoucher pour la première fois d'un système éducatif harmonisé.

2.2 La volonté présidentielle de permettre un accès équitable à la culture.

Comme nous venons de l'évoquer, le principe central de la politique gaullienne de l'éducation fut défini par le Général en personne, comme devant permettre un recrutement des élites sur une base démocratique. Pour mener à bien les vastes chantiers qui devaient aboutir à ce que soient respectés ces principes généraux, le Général s'était donc, dès les premiers instants, entouré d'un certain Jacques Narbonne.³²⁶ Or, cette éminence grise avait, en 1961, commandé au ministère de l'Éducation nationale une étude sur la répartition du flux d'élèves au niveau de la seconde. Et comme il s'y était attendu, les chiffres avaient clairement indiqué que l'organisation ne répondait pas aux besoins de l'économie. Elle était coûteuse car elle conduisait trop d'élèves à suivre de longues études dont ils ne pouvaient, en outre, pas pleinement profiter. On avait ainsi craint que ces parcours sinueux installent les jeunes français dans des situations d'échec pouvant elles-mêmes conduire à d'éventuelles révoltes futures. Pour toutes ces raisons, l'Élysée avait donc convenu d'entreprendre une profonde démocratisation des études secondaires, suppléée par une plus large sélection des élèves. Par le biais de la réforme Berthoin, tout d'abord, contenue dans l'ordonnance du 7 juin 1959,³²⁷ on avait ainsi décidé de prolonger la réflexion entreprise dans le Plan Langevin-Wallon à la sortie de la guerre.³²⁸ Conçue pour promouvoir l'égalité des chances dans le secondaire, la réforme

³²⁶ Ce professeur de philosophie l'avait rejoint à l'Élysée dès 1958. Étant intervenu assidûment dans le journal *Combat* aux côtés de Maurice Clavel, Narbonne avait auparavant hautement milité pour le retour du Général. Cité par Françoise Mayeur dans un article publié en 1994, le philosophe s'était en fait pris à penser à l'époque qu'avec le général : « on allait pouvoir gouverner ». Après l'élection présidentielle, il avait accepté de devenir « chargé de mission pour les activités de représentation pour l'Éducation nationale de ce qui a trait aux questions de principe », cela, avant de prendre, en 1963, le titre de « conseiller technique » chargé des secteurs de l'éducation nationale, de la Recherche et de la Santé publique. Cf. Françoise Mayeur, « de Gaule et l'éducation nationale », Actes du colloque *De Gaulle en son Siècle, Moderniser la France*, op. cit. ; Claude Lelièvre et Christian Nique, *Bâtisseurs d'école, Histoire biographique de l'enseignement en France*, Nathan, Paris, 1994.

³²⁷ Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, *Journal Officiel* du 7 janvier 1959, p. 376.

³²⁸ Deux mois avant la promulgation de l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, avait eu lieu le congrès de la Fédération de l'Éducation Nationale (F.E.N), syndicat enseignant dont le principal composant était alors le

fut conduite par un radical choisi pour son passé de résistant et l'assurance qu'il offrait de ne pas éveiller la susceptibilité des laïcs.³²⁹ Elle consistait, outre la prolongation des études obligatoires à l'âge de seize ans, en la refonte globale du primaire supérieur. S'appuyant sur trois axes principaux de rénovation, l'équipe du président avait donc à l'époque pensé qu'il fallait favoriser l'extraction d'un certain nombre d'élèves d'une destinée principalement conditionnée par leur milieu social d'origine.³³⁰ C'est pourquoi la première mesure, élaborée sous l'autorité directe du Général, avait conduit à la création des collèges d'enseignement généraux (C.E.G). Or, ces établissements, remplaçant les anciens cours complémentaires dans lesquels les "bons" élèves du primaire pouvaient poursuivre deux années durant leur scolarité, avaient, de fait, été créés pour permettre à ceux qui souhaitaient continuer leur formation intellectuelle de ne plus se voir exclusivement dirigés vers la sortie de l'école. Pour la première fois, la voie "royale" du lycée leur avait donc été grande ouverte. Grâce à la réforme Berthoin, il avait été offert aux parents désireux de voir leurs progénitures accéder "enfin" à la culture de profiter d'une passerelle établie à la fin d'un cycle d'observation de deux ans entre le C.E.G et le lycée. Qui plus est, il avait été entendu que les centres d'apprentissages deviendraient des collèges techniques (C.E.T) et que les écoles professionnelles seraient renommées « lycées techniques ». L'idée d'une plus louable égalité des chances ne s'était donc pas seulement inscrite sur un plan académique, structurel, social ou économique. Il s'était surtout agi de bousculer les mentalités. Certains avaient ainsi pu s'autoriser à voir des ailes leur pousser dans le dos, quand d'autres auraient dû, pourquoi pas, envisager la révision de leurs ambitions. Enfin, un troisième et dernier axe de cette réforme Berthoin avait eu pour tâche de s'occuper de la question de l'orientation.³³¹ Or, c'est précisément à cette fin qu'une harmonisation des

Syndicat National des Instituteurs (S.N.I). Or, ce dernier avait depuis 1947, date de la présentation au gouvernement du plan Langevin-Wallon, nourri l'espoir de voir prolongée la durée de la scolarité obligatoire. De fait, il s'était attaché à défendre d'une manière générale les idées défendues par le célèbre Plan. Voir : Etya Sorel, Pierre Boutan, *Le Plan Langevin-Wallon: une utopie vivante*, PUF, Paris, 1998 ; André Payant-Passeron, *Quelle école et quels enseignants ?*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 46-58 ou encore Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Belin « Collection histoire de l'éducation », Paris, 2003.

³²⁹ Outre sa fidélité et l'intérêt qu'offrait la nomination d'un homme issu d'une telle formation politique, l'histoire retiendra de lui, aussi, le discours qu'il prononça juste avant la prise de parole du Général sur la Place de la République le 4 septembre 1958. Voir : René Rémond, *Le retour de de Gaulle*, Éd. Complexe, Paris, 1998, p. 85-86.

³³⁰ Pierre. Bourdieu et Jean-Claude. Passeron, *Les Héritiers*, Éd. de Minuit, Paris, 1964.

³³¹ L'ordonnance de 1959 prévoyait, comme nous l'avons précisé plus haut, qu'une communication puisse être rendue possible entre les différentes filières postérieures à l'école primaire. Mais si l'on avait jugé indispensable d'observer les nouveaux collégiens, c'est parce qu'il avait été admis que le choix initial n'était pas nécessairement le meilleur. En d'autres termes, on s'était dit qu'il ne fallait en aucun cas s'interdire de rectifier le tir si les aptitudes du prétendant lycéen venaient à laisser penser que celui-ci s'engageait sur une pente savonneuse. C'est pourquoi on s'était convenu du fait que les résultats de chacun seraient mis en commun dans des conseils

enseignements et, partant, des programmes, avait dû être mise en pratique, cela, notamment, durant les trois premiers mois de la scolarité secondaire. Avec la réforme, les jeunes français avaient en effet pu, douze semaines durant, suivre les cours d'une seule et même école. Or, certains programmes, et c'est là que notre regard devait se monter particulièrement attentif, avaient ainsi hérité d'une partie fondamentale de l'action potentiellement unificatrice jouée par l'État-éducateur. Cette réforme avait au moins permis de croire à cela.

Ceci étant dit, nous concluons ce passage de l'étude consacré à la politique gaullienne de l'éducation en notant que la discrète postérité de cette dernière doit probablement beaucoup au fait qu'elle fut principalement active à la veille et au lendemain du dénouement algérien. Puis, nous ajouterons que la dimension paradigmatique de cet enseignement, en méritant d'être le plus objectivement qui soit d'être associée à une séquence marquée par la permanence d'un discours unitariste traditionnel, devait être paradoxalement décrite comme étant intervenue dans une période charnière. En effet, il nous faut dorénavant et déjà aborder ici le fait que cette séquence précise de l'histoire de l'enseignement moral et civique avait connu des bouleversements qui devaient à terme présager de la fin d'une époque. Mais il reste, comme nous allons le voir maintenant, que le ton, la forme et le contenu d'un enseignement – toujours maintenu dans des textes officiels et des programmes précis – était, lui, malgré tout, resté fidèle au modèle d'expression d'un esprit résolument « traditionnaliste » du temps.

3. Le traitement de l'instruction civique dans une séquence charnière.

Comme nous venons de le laisser entendre, l'étude du modèle traditionnaliste d'instruction civique, tel qu'il fut envisagé dans la période gaullienne de la V^e République mérite – presque paradoxalement – d'être rattaché aux débuts de sa propre fin, puisqu'il est tout à fait exact de relier son déclin à la décision prise, en 1965 de supprimer son enseignement dans les lycées (en tant que discipline spécifique)³³² et à celle de noyer, quatre ans plus tard, son

d'orientation, cela, afin que l'on sache si chaque élève était bien à sa place ou s'il convenait de le faire passer dans une autre filière. Cette mise en réseau de l'évaluation des élèves d'une même classe d'âge constituait alors le premier pas engagé dans le sens d'une interdépendance des établissements français du secondaire. S'étaient alors dessinés pour la première fois dans l'histoire de France, les contours d'un système éducatif national. Et c'est pour cette raison que les résultats des élèves, pour être comparés, avaient impliqué que l'on s'appuie sur des programmes aussi semblables que possible.

³³² L'instruction civique et morale dans le second cycle du secondaire avait été instituée, à raison d'une heure par mois, par l'arrêté du 27 mars 1948 et la circulaire du 10 mai 1948. En ce qui concerne sa suppression en tant que

enseignement pour les classes primaires dans les disciplines dites d'«éveil».³³³ D'ailleurs, dans un article revenant, lui aussi, sur les liens qu'a toujours su entretenir l'école avec *«les atmosphères du temps»*, l'historien Jean Carpentier, considéra que ce dernier choix avait *«mis à bas l'édifice ancien de l'enseignement primaire»* :

[...] il faut tenir compte des mentalités et d'une certaine atmosphère du temps. Des affrontements de la grande époque des années 1880-1910 et des « hussards noirs de la République » reste le souvenir que c'est dans le combat contre les religions et surtout l'Église catholique que s'est affirmée l'école de la République. Faut-il parler de religion à l'école ? Faut-il même profiter de l'école pour éradiquer la religion, dans la pensée du ministre Viviani, qui avait espéré que les lois laïques allaient « éteindre au ciel des lumières qui ne se rallumeraient plus » ? Le temps a passé, sans doute, mais ces idées sont encore dans les esprits et, de façon inexprimée, et donc peut-être d'autant plus forte, il était clair qu'on ne parle pas de religion à l'école. Chercher alors systématiquement dans les programmes des raisons d'en parler n'aurait guère de sens. Cette permanence du passé ancien est bien connue et il n'est pas utile de s'y attarder. Mais il y a aussi un passé récent, qui n'a même pas vingt ans. Et ces vingt années-là sont lourdes, lourdes des ébranlements politiques et sociaux, lourdes aussi – on ne l'a peut-être pas assez dit – du formidable ébranlement de l'école, particulièrement primaire et, par là, ils méritent qu'on s'y arrête. Il faut bien s'en rendre compte. L'arrêté du 7 août 1969 et la circulaire du 2 septembre 1969 sur le « tiers-temps pédagogique » et la mise en place des « disciplines d'éveil » mettent à bas l'édifice ancien de l'enseignement primaire. »³³⁴

De ce seul et premier point de vue, la période gaullienne pourrait donc bien être observée comme une étape menant à la fin d'une séquence. Mais le déclin dont il est question, en trouvant un achèvement, en 1977, dans la suppression au collège de l'instruction civique (en tant que discipline spécifique), et en correspondant, de fait, au basculement tout entier de la société française dans une ère nouvelle, méritera, nous le verrons, d'être plus logiquement commenté dans une phase ultérieure de notre travail. Car, au-delà de l'aspect purement administratif de la question, la nature des programmes d'instruction civique, à travers le message que ces derniers étaient censés véhiculer, devait bel et bien nous être apparu comme éminemment symptomatique d'une certaine continuité paradigmatique. Or, c'est pour rendre compte de cela qu'il nous a semblé pertinent de nous intéresser plus particulièrement à la

discipline spécifique, il faut donc se reporter à l'arrêté du 10 juin 1965 et à la circulaire n° 65-138 du 20 août 1965, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, août 1965, II, pp. 1725-1727.

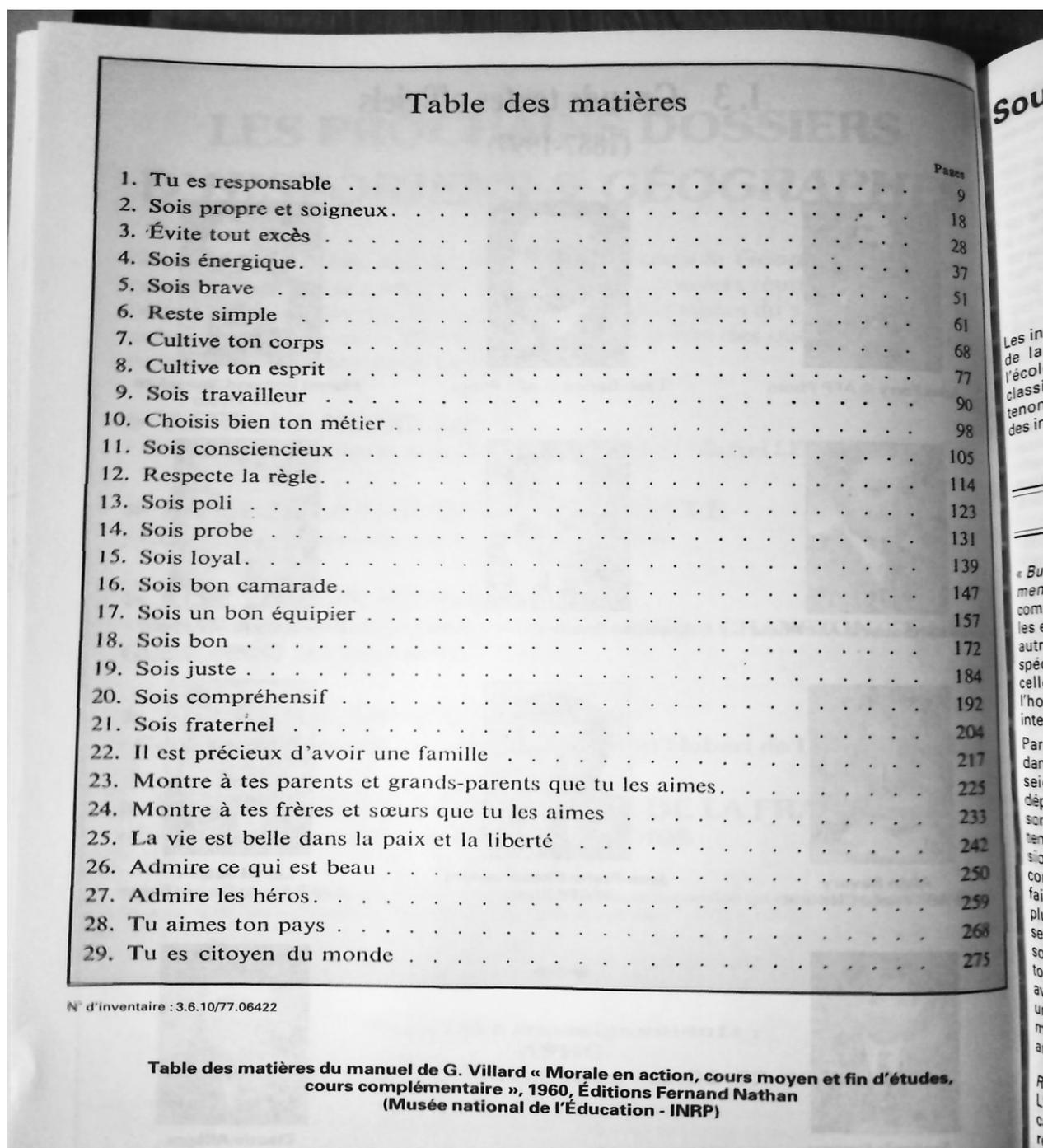
³³³ Pour le primaire, cette décision est traduite dans l'arrêté du 7 août 1969 et complétée dans la circulaire n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 *«relative à l'aménagement de la semaine scolaire et à la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles»*. Il s'agissait en fait de l'établissement du tiers-temps pédagogique qui voulait que plus de la moitié du temps scolaire (15h) soit consacré aux disciplines intellectuelles, et le reste (12h) à des «disciplines d'éveil» dans lesquelles s'intégrait donc, désormais, l'instruction civique. Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 35 du 18 septembre 1969. Pour le secondaire, l'arrêté du 9 octobre 1968, complété par l'arrêté du 10 septembre 1969, établit la même répartition des horaires pour les classes de collèges. Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 37 du 2 octobre 1969, p. 3042.

³³⁴ Jean Carpentier, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 93, 2004, 79-92.

manière dont les instructions et les manuels de cette période avaient persisté à considérer la notion de morale comme indissociable d'un projet finalement très classique de société. Nous verrons, par exemple, que les programmes du primaire, qui devaient être pourtant concernés par la nouveauté d'un contexte institutionnel inédit, avaient continué à faire des obligations morales de la citoyenneté un axe central de la leçon. Et c'est pour maintenir notre propos dans ce même cadre d'idée que nous verrons comment le secondaire, chargé de faire le jour sur un monde nouveau, s'était, malgré tout, lui aussi, pleinement inscrit dans une continuité définie, entre autres, par le soin apporté à la définition d'un modèle proprement républicain, patriote et, de fait, traditionaliste de citoyenneté.

3.1 L'instruction civique dans l'école primaire de la nouvelle République : un discours maintenu dans des programmes légèrement réactualisés.

La table des matières d'un manuel de 1960 dont le titre, «Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaire»³³⁵, laissait, à lui seul, bien entendre les intentions qui avaient dû animer son rédacteur, disait ceci :



The image shows a page from a manual with a table of contents. The title is 'Table des matières'. The table lists 29 items with their corresponding page numbers. The items are: 1. Tu es responsable (9), 2. Sois propre et soigneux (18), 3. Évite tout excès (28), 4. Sois énergique (37), 5. Sois brave (51), 6. Reste simple (61), 7. Cultive ton corps (68), 8. Cultive ton esprit (77), 9. Sois travailleur (90), 10. Choisis bien ton métier (98), 11. Sois consciencieux (105), 12. Respecte la règle (114), 13. Sois poli (123), 14. Sois probe (131), 15. Sois loyal (139), 16. Sois bon camarade (147), 17. Sois un bon équipier (157), 18. Sois bon (172), 19. Sois juste (184), 20. Sois compréhensif (192), 21. Sois fraternel (204), 22. Il est précieux d'avoir une famille (217), 23. Montre à tes parents et grands-parents que tu les aimes (225), 24. Montre à tes frères et sœurs que tu les aimes (233), 25. La vie est belle dans la paix et la liberté (242), 26. Admire ce qui est beau (250), 27. Admire les héros (259), 28. Tu aimes ton pays (268), 29. Tu es citoyen du monde (275). The page also includes the inventory number 'N° d'inventaire : 3.6.10/77.06422' and the full title of the manual: 'Table des matières du manuel de G. Villard « Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaire », 1960, Éditions Fernand Nathan (Musée national de l'Éducation - INRP)'. On the right edge of the image, parts of other pages are visible with text like 'Sou', 'Les ins de la l'école classic tenons des ins', and '« But ment comp les e autre spéc celle l'hor intel Par dans seig dépr son tens sior con fair plu sen sor tou avt un me art Rd L'i ca re'.

	Pages
1. Tu es responsable	9
2. Sois propre et soigneux	18
3. Évite tout excès	28
4. Sois énergique	37
5. Sois brave	51
6. Reste simple	61
7. Cultive ton corps	68
8. Cultive ton esprit	77
9. Sois travailleur	90
10. Choisis bien ton métier	98
11. Sois consciencieux	105
12. Respecte la règle	114
13. Sois poli	123
14. Sois probe	131
15. Sois loyal	139
16. Sois bon camarade	147
17. Sois un bon équipier	157
18. Sois bon	172
19. Sois juste	184
20. Sois compréhensif	192
21. Sois fraternel	204
22. Il est précieux d'avoir une famille	217
23. Montre à tes parents et grands-parents que tu les aimes	225
24. Montre à tes frères et sœurs que tu les aimes	233
25. La vie est belle dans la paix et la liberté	242
26. Admire ce qui est beau	250
27. Admire les héros	259
28. Tu aimes ton pays	268
29. Tu es citoyen du monde	275

N° d'inventaire : 3.6.10/77.06422

Table des matières du manuel de G. Villard « Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaire », 1960, Éditions Fernand Nathan (Musée national de l'Éducation - INRP)

³³⁵ Gaston Villard, Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaires, Fernand Nathan, Paris, 1960.

Ici, l'usage de l'impératif et, à travers lui, les façons qu'avaient eues les manuels du primaire de s'adresser à leurs jeunes lecteurs rappelaient, on le voit, de très près la forme et le ton qu'avaient empruntés les éditions parues sous les Troisième et Quatrième Républiques.³³⁶ Par ailleurs, il est tout à fait intéressant de noter comment la progression des prescriptions partait de l'individuel vers l'évocation presque finalisante du sens collectif. De ce côté donc, le fameux "Tour de France des deux enfants", n'avaient pas été, tant que cela, dépassé par l'avènement d'une nouvelle République. Mais à l'heure où avaient été publiés ces programmes et ces ouvrages, la situation du pays n'était pourtant plus tout à fait la même. Et l'on avait tout de même veillé à ce que cela soit clairement entendu par les élèves. Pour bien le comprendre, nous nous proposons donc ici d'illustrer notre propos par l'étude d'un manuel, publié en 1959, et rédigé par un inspecteur de l'enseignement primaire, dont nous avons déjà parlé, Georges Bouteiller.³³⁷

A. Des programmes s'inscrivant dans la continuité de l'instruction morale et civique d'antan.

Lorsqu'il nous a fallu, dans une précédente partie, évoquer les obligations morales promues par l'instruction civique de la IV^e République, nous avons vu comment les pédagogues d'alors, s'étaient, en partie, inspirés d'une logique imaginée par les moralistes républicains du XIX^e siècle. Nous avons notamment montré comment cette pédagogie du citoyen avait revendiqué l'adoption d'une mécanique, presque géométrique, d'imprégnation des jeunes consciences. Il convenait, se rappelle-t-on, que les principes moraux les plus simples puissent s'articuler d'eux-mêmes en une mise en scène, parfois très dualiste, du bien et du mal. Or, le manuel de 1959 que nous avons consulté, tout en s'appuyant, lui aussi, sur les principes

³³⁶ Le "cahier d'éducation civique" que nous avons consulté, faisant suivre la leçon qu'il comprenait par une ou plusieurs pages d'exercices, faisait donc office de manuel. Une de ses rééditions, datant de 1977, précisera, suite à l'abandon de la l'instruction civique comme discipline autonome, la chose suivante : « Il n'est pas un manuel, car il ne sert plus de base à de véritables leçons en forme... ». Cf., l'avant-propos de Georges Bouteiller, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, *Initiation à l'éducation civique*, éditions Delagrave, Paris, 1977.

³³⁷ En guise d'introduction, la première page de son manuel devait, du reste, assez bien résumer la synthèse des permanences et des nouveautés par lesquelles la nouvelle République allait marquer les programmes : « La France vient de se donner une Constitution, le 28 septembre 1958. Les institutions politiques de la nation ont été, de ce fait, profondément modifiées, mais comme le stipule la Constitution, la 5^e République demeure : " une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances... Sa devise est "Liberté, Egalité, Fraternité". Son principe est : "gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple." » George Bouteiller, *Initiation à l'éducation civique*, Librairie Delagrave, Paris, 1959, p. 3. Malgré nos recherches, nous ne sommes pas parvenus à retracer le parcours de cet homme. Tout juste savons-nous qu'il était alors Inspecteur de l'Enseignement primaire.

didactiques d'une mise en perspective contrastée de la citoyenneté, contenait un chapitre qui, non content de s'intituler "Les devoirs du citoyens", s'efforçait justement de les présenter comme les fruits d'une chance que tous n'avaient pas eue :

« Dans un pays totalitaire, - disait-il tout d'abord- les citoyens n'ont que le devoir d'obéir au chef de l'État, que ses ordres leur apparaissent justes comme injustes. Dans un État démocratique comme le nôtre, les citoyens participent par leur vote à l'élaboration des lois auxquelles ils devront se soumettre. »³³⁸

Le principe était simple. L'obligation morale des citoyens devait être comprise comme la satisfaction d'un commandement premier : la gratitude envers l'État. Et c'est sur cela, surtout, que s'appuyait la suite logique du texte :

« Leur premier devoir est donc d'obéir à ces lois qu'ils se sont librement données. Même s'il désapprouve une loi, le citoyen d'une société démocratique se soumet à la volonté de la majorité. »³³⁹

Le rédacteur, on le voit, commentait d'ailleurs lui-même ces obligations. Aussi, lorsqu'il en venait à évoquer le devoir de voter, c'est avec le même aplomb qu'il prenait la parole.

- L'obligation de voter -

« Tout citoyen qui s'abstient de participer aux élections (abstentionnistes) est un mauvais citoyen qui ouvre la voie aux intrigants ou aux personnes intéressées. »³⁴⁰

« Le mal appelle les maux ». L'auteur ne s'embarrassait, on le voit, d'aucun détour. La vertu n'était ici pas supposée. Elle était présentée à la manière d'un fait dont l'une des principales fonctions devait être de dénoncer l'abstentionnisme. La référence faite "aux intrigants ou aux personnes intéressées", n'est d'ailleurs pas sans nous rappeler les "maîtres" ne reculant devant "aucune loi funeste" qu'avait cités Louis Liard en 1883. La convocation de la morale, à l'image de la fin du XIX^e siècle, guidait donc, en un sens, toujours, la lecture autant que l'esprit. C'est tout du moins l'intention que semblait avoir nourrie la leçon sur les devoirs du citoyen.

³³⁸ Georges Bouteiller, *Nouveau cahier d'instruction civique*, éd. Delagrave, 1959, p. 48.

³³⁹ *Ibid.*

³⁴⁰ *Ibid.*

Les pages qui la suivaient, tout en nourrissant le même objectif, procédaient, quant à elles, différemment. Sous la forme d'un exercice, il était tout d'abord demandé à l'élève de commenter un tableau exposant les chiffres de l'abstention pour des élections récentes :

3. — Consultez attentivement le tableau ci-dessous :

VILLE DE MULHOUSE	ÉLECTIONS	POURCENTAGE TOTAL DES ABSTENTIONS	POURCENTAGE DES ABSTENTIONS PARMI LES ÉLECTEURS DE 21 A 30 ANS
Élections du 14/11/1948	Municipales	25°/°	39°/°
Élections du 17/6/1951	Législatives	21°/°	28,5°/°
Élections du 7/10/1951	Cantoniales	54°/°	66°/°
Élections du 26/4/1953	Municipales	26°/°	36,5°/°

Quelles réflexions vous inspirent :

- 1° l'importance de ces pourcentages ?
- 2° la comparaison, pour chaque consultation électorale, du pourcentage total des abstentionnistes avec celui des abstentionnistes de 21 à 30 ans.

A la vue de cet exercice, on peut ainsi aisément s'imaginer l'impact qu'aurait dû avoir l'examen de ces chiffres. Après que le maître eût pointé du doigt le "mauvais citoyen", il est certain qu'on s'était imaginé que les écoliers sauraient vilipender ces marques d'indisciplines, dont on remarque, en outre, qu'elles concernaient les électeurs les plus jeunes.

- L'obligation de payer l'impôt -

La mécanique dont nous avons entamé la description accompagnait ainsi chacune des leçons. Lorsque venait le temps d'évoquer l'impôt, par exemple, la présentation des faits était suivie d'un exercice dans lequel deux questions se posaient :

« Que pensez-vous d'un contribuable qui ne déclare pas la totalité de ses revenus ? A qui porte-t-il préjudice ? »³⁴¹

Dès lors, si l'on ne peut véritablement être assuré que la réponse figurait dans la question, on saura se faire une idée assez précise des chemins vers lesquels la pensée des futurs citoyens était invitée à se rendre.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 51

- L'obligation de s'instruire -

La leçon d'un autre passage sur « *l'obligation de s'instruire* » commençait, elle, par proposer une définition de ce qui devait être entendu, par tous, comme étant la République française. La brièveté, le ton et l'intention non dissimulée d'insister sur la responsabilité morale de l'acte de vote, faisaient de cette définition une illustration parfaite de la logique qui nous intéresse ici :

« La République française est démocratique. C'est donc le peuple tout entier, qui, par son pouvoir électoral, est le maître de son avenir. Il peut conduire son pays aux plus belles destinées. Il peut aussi le conduire aux plus effroyables désastres, et l'histoire de la république ne manque malheureusement pas de bien tristes pages. »³⁴²

Par sa tournure, cette définition ne se contentait donc pas d'associer le pire au non-respect d'une obligation pratique de la morale. Elle le liait, et cela, avec des mots forts, à une obligation intellectuelle. Dans sa suite directe, ce petit texte prolongeait ainsi son idée dans des termes qui se rapprochaient, d'ailleurs, de manière tout à fait éloquente du discours contenu dans les manuels de la IV^e République :

« Il importe que chaque citoyen accomplisse avec la plus grande conscience son devoir électoral après avoir acquis suffisamment de réflexion, d'instruction et d'esprit critique pour ne pas suivre aveuglément ceux qui, possédant une brillante éloquence, une grande puissance de propagande, ou l'art néfaste de la flatterie et des promesses irréalisables (démagogues) peuvent chercher à l'entraîner dans des buts intéressés ne correspondant pas toujours à l'intérêt général. »³⁴³

On le voit, l'obligation morale de voter, présentée comme devant être subordonnée à l'obligation morale de s'instruire, était invoquée, là aussi, par un rappel de la responsabilité possible de l'homme dans l'avènement du mal. Or, il est tout de même intéressant de noter, même à ce stade de notre étude, que la tenue d'un tel discours n'interviendra plus dans les décennies qui le suivront.

Ensuite, dans la page qui suivait cette présentation équivoque de la République, un exercice, organisé, là encore, sur une suite de questions, prolongeait la logique présentée ci-dessus. C'est ainsi qu'à la faveur d'une sorte de mise en situation, un conflit opposant des concitoyens portés par des intérêts divergents était soumis au jugement de l'élève :

³⁴² *Ibid.*, p. 54.

³⁴³ *Ibid.*

b) Un propriétaire possède un terrain — la construction d'une route est décidée, et l'Etat demande au propriétaire de lui vendre son terrain. Celui-ci refuse.

Jugez sa conduite. Où est l'intérêt particulier ?

l'intérêt général ?

L'intérêt général devra l'emporter sur l'intérêt particulier après une **expropriation** (Voyez le sens de ce terme dans le dictionnaire.)

— Cherchez dans votre commune ou votre canton, d'autres exemples d'intérêts particuliers divergents ou s'opposant à l'intérêt général.

344

Reste que cette première mise en scène n'était en fait qu'un amuse-bouche, l'obligation morale de citoyenneté n'y étant, d'ailleurs, pas spécialement mise en avant. Tout juste, s'était-on attaché à mettre en évidence la possibilité qu'un citoyen de bonne foi puisse être opposé à un de ses semblables. La réflexion qu'elle appelait était ainsi, certes, concrète, mais ne constituait ici qu'un tremplin. L'exercice, en effet, probablement soucieux de s'inscrire dans une démarche de compréhension systématisée, était directement suivi d'une autre question, dont on va voir, qu'elle devait sans nul doute amener l'élève à s'imaginer un véritable cas de conscience républicaine :

1. — Réfléchissez sur les exemples suivants :

a) M. Dupont, laitier, veut installer une porcherie. Ses voisins protestent. Quelles sont leurs raisons, aux uns et aux autres ? Quelle solution pourra être donnée au différend ?

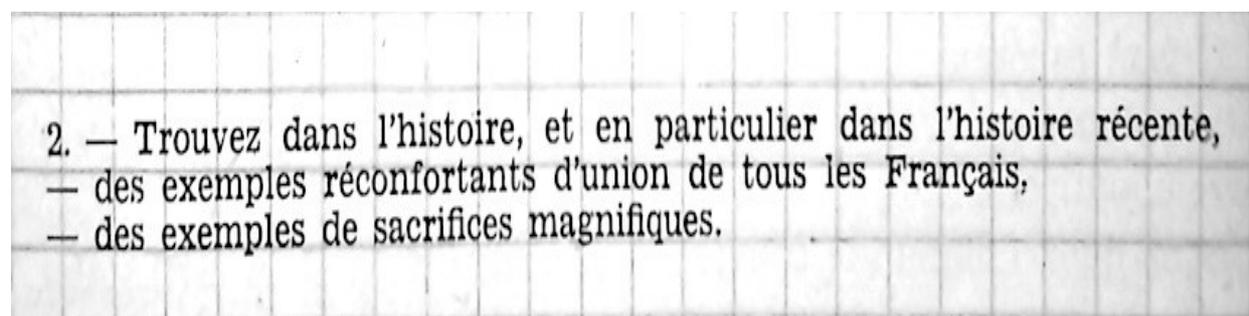
345

Ainsi, par l'entremise de quelques réponses soufflées par les questions qui les précédaient, l'éducateur n'attendait, semble-t-il, rien de moins que la formulation d'un jugement sur une

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 55.

³⁴⁵ *Ibid.*

conduite dont il se serait empressé de préciser qu'elle n'était pas louable. Le désir ou l'entreprise de formater l'esprit de l'élève dans une forme fidèle à la morale républicaine ne souffrait donc ici d'aucune forme de doute. La conclusion de l'exercice intervenait d'ailleurs dans ce cadre, comme la touche finale d'un modelage dont les termes n'avaient de force que pour mieux marquer l'époque à laquelle ils avaient été employés :



346

« Des exemples de sacrifices magnifiques ». La formule parle d'elle-même. Un tel lyrisme, adapté, qui plus est, à la promotion d'un esprit d'union, ne pouvait que trop ostensiblement rattacher ce temps de l'histoire française à un pendant explicitement républicain et patriote. Sans trop entrer dans les détails, il nous faut, du reste, à nouveau notifier que ce type de langage ne se retrouvera pas – en tout cas, pas de manière aussi grandiloquente – dans les décennies post-gaulliennes. C'est donc sans risque que nous pouvons faire de ces extraits les témoins les plus criants de la continuité dans laquelle s'était inscrite une instruction civique, toujours traditionnelle, et qui, dans la manière dont elle avait été réactualisée, n'était certainement pas venue contredire l'héritage jules-ferriste.

B. La place du chef de l'État comme principale nouveauté du programme de la nouvelle instruction civique.

Comme le laissait entendre sa nouvelle dénomination, la nouveauté de la discipline, telle qu'elle apparaît dans l'étude des manuels, résidait pour beaucoup dans l'attention que ces derniers accordaient aux nouvelles institutions. Certes, les définitions rapportées aux différentes sphères de l'organisation politique française n'avaient, elles, pas changé et restaient, en cela, présentées de manière assez sommaire. Par exemple, la compréhension de ce que sont - dans

³⁴⁶ *Ibid.*

l'ordre - la Constitution, le pouvoir législatif, le budget de l'Etat, le pouvoir exécutif et son pendant judiciaire se concentraient, pour la plupart d'entre eux, sur une seule page. Mais on ne peut, en revanche, s'empêcher d'imaginer la responsabilité qu'avait conférée l'avènement aussi récent d'une nouvelle République aux rédacteurs des manuels auxquels nous nous intéressons. Dès lors, si le détail des informations présentées restait principalement axé sur les connaissances élémentaires dont les élèves devaient désormais disposer en matière d'institutions, les exemples sur lesquels s'appuyait la leçon évoquaient clairement les intentions qui avaient dû habiter l'esprit de ces publications. C'est ainsi que dans la page consacrée par le manuel de Bouteiller à la nouvelle Constitution, la définition de ce qu'est une République démocratique était par exemple aussitôt associée au modèle d'expression populaire qu'avait offert le plébiscite de l'année précédente :

« La France est une **République démocratique**, c'est à dire que le peuple se gouverne lui-même, par l'intermédiaire des représentants qu'il désigne. Tous les citoyens peuvent aussi être appelés à exprimer directement leur avis sur une question importante, comme ils l'ont fait le 28 septembre 1958, par la voie d'un référendum ».³⁴⁷

Les attributs du pouvoir exécutif avaient été redéfinis, et c'est en toute logique que leur originalité avait dû faire l'objet d'une attention particulière. En atteste le fait que les prérogatives du Président de la République tenaient péniblement sur une pleine page, quand celles du gouvernement comblaient à peine la moitié de la suivante. Ces nouveaux pouvoirs, une fois énumérés, invitaient d'ailleurs l'élève à conclure la lecture de cette leçon par deux longues phrases. La première, débutait sur un quatrième et dernier usage du caractère gras : « Il est la plus haute Autorité de la Nation.. ».³⁴⁸ Expliquant ce qui faisait du Président le « chef suprême de l'Armée », cette avant dernière solennité réservait, en outre, ses derniers mots au droit de grâce dont il jouissait. La dernière phrase de ce tableau en appelait, quant à elle, aux tristes mais responsables devoirs de l'imagination. Car en évoquant sans entrer dans son détail les possibilités offertes par l'article 16 de la Constitution le texte précisait ceci :

« Quand les Institutions ou la Nation sont en danger, le Président de la République peut (...) prendre toutes mesures exigées par les circonstances, et en avertir le Pays par un message aux Français. »³⁴⁹

Ce texte ne romançait pas l'histoire. Et rien de ce qu'il disait ne pourrait en effet souffrir d'être remis en cause. En nous mettant d'ailleurs dans la peau d'une âme innocente, il nous faut

³⁴⁷ *Ibid*, p. 32.

³⁴⁸ *Ibid*., p. 38.

³⁴⁹ *Ibid*.

imaginer que l'effet produit par cette partie de la leçon pouvait avoir tranché avec ce qu'avaient, jusque-là, proposé les leçons d'institutions. Car si l'on prend le texte, tel qu'il vient, la France de 1959 apparaissait bien comme un ensemble, certes, administré sur le mode du consensus, mais qui n'en était pas moins dominé par une sorte d'être supérieur. La volonté démocratiquement exprimée tenait, certes, bien sa place. Mais elle pesait, en un sens, bien peu face au poids des responsabilités ostensiblement confiées à un seul homme. Les différents passages de la définition du Président la République, de même que le vocabulaire emprunté n'avaient pourtant rien d'officiels. Et la liberté dont avait disposé le rédacteur pour agencer le tout ne résidait d'ailleurs, surtout, que dans la typographie et le choix du langage qu'il avait utilisé. Que l'on se place ainsi du point de vue de la symbolique ou que l'on observe les faits à partir de qu'ils ont de plus formel, la nouveauté de ces programmes avait donc peut-être été surtout pensée en fonction de sa capacité à imprimer l'imaginaire d'une France apaisée par l'intervention mobilisatrice du général-père. D'ailleurs, si l'on repense à ce que nous avons précédemment pu dire de la volonté qui s'était alors manifestée de réunir la nation autour d'une figure emblématique, on remarquera que la chose pouvait effectivement avoir fait sens.

Reste que ce qui ressort principalement de l'étude de ce manuel rédigé pour le primaire, est qu'il était parfaitement parvenu à respecter l'esprit, encore, très républicain, voire, paternaliste ou injonctif des programmes publiés sous la IV^e République. En rappelant que ceux-là s'étaient eux-mêmes très largement inspirés des instructions de 1923 (elles-mêmes basées sur les textes de la fin du XIX^e siècle), on considèrera donc que la seule nouveauté contenue dans l'exposé des prérogatives nouvelles du chef de l'État n'avaient en rien démuné le paradigme unitariste sur la base duquel le Président de Gaulle s'était, notons-le, appuyé pour « guider » la France d'alors.

3.2 Les programmes du secondaire : permanence et réactualisation d'un modèle de formation civique hautement républicain.

Comme nous l'avons précisé plus haut, le 4 juillet 1961, des instructions relatives à l'enseignement de l'instruction civique dans le secondaire avaient été publiées. Pour nous, l'intérêt de cette publication repose, non pas dans ce qu'elle disait des programmes, mais dans la manière qu'elle avait eue de se consacrer à la finalité d'une discipline. C'est pourquoi nous allons nous concentrer sur la façon qui avait été la sienne d'aborder cette question en témoignant d'une volonté d'insister, là encore, sur un modèle clairement républicain de

citoyenneté. Nous verrons notamment que la multiplication des droits, mais aussi, et peut-être même, surtout, des devoirs du citoyen avaient alors constitué pour le ministère l'élément prioritaire de sa logique pédagogique. Puis nous observerons comment certaines tendances sociales rapportées aux élèves "modernes" avaient été prises en compte. Enfin, pour ne pas manquer d'illustrer ses intentions par la pratique, nous nous reporterons à l'étude de manuels du premier cycle du secondaire.

A. Les missions du discours officiel : retour sur le double message des instructions de 1961.

« L'État doit comprendre les futurs adultes, et les futurs adultes doivent comprendre l'État ». Tel pourrait être, en résumé, l'objectif que semblaient avoir nourri les instructions que nous allons commenter ici. Centrées sur la responsabilisation des jeunes et sur l'obligation de prendre en compte les enjeux posés par la modernité, ces instructions mériteront donc d'être analysées en deux temps. Un premier, qui s'intéressera prioritairement à la conscience qu'il fallait avoir du rôle du citoyen dans la cité, et un deuxième davantage occupé par la manière dont on avait promu l'importance *a priori* grandissante d'une formation civique.

a. Le discours de l'État-éducateur mis au service d'une époque définie par la multiplication des devoirs et des droits du citoyen.

Arrêtons-nous pour commencer sur les mots par lesquels le rédacteur de l'instruction avait décidé d'entamer son discours :

Qu'ils le veuillent ou non, qu'ils l'acceptent ou non, hommes et femmes sont, par la force des choses, de plus en plus citoyens.

Le propos était fort, solennel, presque brutal. On avait ainsi voulu rappeler que la multiplication des lois, des scrutins ou des taxes, associée à la mise en réseau d'une planète de plus en plus petite, avait contribué à accroître l'état des responsabilités du citoyen. Or, nous allons voir que la déclinaison de ces arguments devait clairement inviter à faire un parallèle entre le contenu des manuels de la IV^e République et ceux auxquels nous faisons ici référence.

Précisant sous un autre angle « l'obligation de s'instruire » évoquée dans les manuels du primaire, le ministère, par la voie du pédagogue, y avait entamé sa démonstration par une réalité simple. Les responsabilités du citoyen, pensait-il, ne pouvaient être raisonnablement assumées qu'à partir du moment où elles étaient clairement perçues, franchement admises et consciemment interprétées. La loi et l'individu n'étant l'un et l'autre que les rouages d'un même système, il convenait donc de rappeler que la viabilité du corps social ne pouvait évidemment pas faire l'économie d'un temps consacré à l'observation des règles :

« Être citoyen consiste premièrement à respecter un certain nombre de lois et de règlements, ce qui implique de les connaître, de les comprendre et enfin de les appliquer ».

Or, le législateur devait ajouter qu'à l'époque, déjà, les lois et les règlements se multipliaient « [foisonnaient] de toutes parts ».³⁵⁰ Le texte, ici, précisait que la première vertu de la formation civique des plus jeunes était de diminuer les risques qu'une science sans conscience ne leur soit transmise. Qui plus est, ce passage ayant égard à la priorité du respect des lois, n'hésitait pas à situer les devoirs avant les droits. Aucun doute, nous étions bien en 1961. L'esprit de ce passage était en tout point fidèle à l'atmosphère qui avait motivé sa rédaction. Et le fait que le paradigme de l'unité ait été notifié par le biais le plus légaliste ne devait certainement rien au hasard. L'ambiance, rappelons-le, avait appelé un rassemblement dont la nécessité sociale avait été substituée à une obligation de principe. Or, l'instruction relevait ensuite que les élections en se multipliant dans tous les domaines, qu'ils soient politiques, économiques ou sociaux, obligeait la formation de citoyens capables :

de désigner les personnes les plus compétentes et les plus dignes, mais aussi de mesurer l'importance des problèmes et la valeur des solutions proposées.

L'idée procédait ainsi d'une logique très proche de celle défendue dans le paragraphe précédent. Il était dit que le citoyen électeur détenait un pouvoir dont le bon usage était conditionné par l'intérêt qu'il portait aux besoins et à la qualité de ses semblables. Sa fonction devait donc le forcer à s'immerger et à se montrer attentif. La valeur du collectif devait lui apparaître aussi clairement que celle de certains membres du groupe, dans la mesure où, en cas de problème, les esprits les plus affûtés et les plus volontaires seraient toujours prêts à proposer une solution.

³⁵⁰ Or les lois et les règlements se multiplient, foisonnent de toutes parts.

C'est en fonction de cela que l'instruction civique devait conduire les futurs citoyens à se sentir concernés. Cette unité de fait devait, en somme, reposer sur la capacité de l'homme à prendre les bonnes décisions, à bien voter et à bien comprendre la légitimité de l'impôt :

Etre citoyen, cela consiste troisièmement à payer des impôts. Or, les tâches de l'Etat s'accroissent et se multiplient et les impôts se multiplient et s'alourdissent. De véritables citoyens doivent être capables d'estimer, en toute connaissance de cause, si les impôts sont justes et équitablement répartis.

Nous ne nous attarderons que peu sur ce passage qui, là encore, désignait le savoir comme la condition première d'une conduite citoyenne raisonnable. Toute juste, noterons-nous que l'impôt, à la différence du vote, était entendu comme obligeant l'individu à se sentir impliqué par le sort commun. Choisir de le rappeler par cette voie, qui plus est, en soulignant une progression notable du phénomène, n'était donc pas anodin. Très certainement pouvons-nous même en déduire qu'une des nouveautés de l'instruction civique de la V^e République avait été de promouvoir l'État providence.

Enfin, nous noterons qu'un des aspects les plus intéressants de cette instruction réside dans la manière dont le ministère avait tenu à évoquer les questions de défense :

Etre citoyen cela consiste quatrièmement à participer à la défense de son pays. Les temps sont révolus où les hommes de vingt à quarante-cinq ans devaient, en cas de conflit, se porter à la frontière pour permettre au reste du pays de vivre le moins inconfortablement. Si un conflit se déclenche, la guerre sera partout, et femmes, enfants, vieillards seront inclus dans la guerre. De plus, une menace de conflit se profile-t-elle sur un point de la planète, la paix est compromise dans le monde entier : le conflit est-il réglé, c'est le monde entier qui respire et reprend confiance. L'existence personnelle de chaque citoyen est de plus en plus affectée par la situation internationale ; la connaissance du monde et de ses problèmes est devenue indispensable à toute formation civique.

Le réalisme, voire, la noirceur de la projection contenue dans ces deux courtes phrases, devait de toute évidence mettre à nu la vitalité d'une sorte de cauchemar post-traumatique. Celui qui avait rédigé ce document savait ce qu'était la guerre totale. C'est donc dans une odeur de soufre frais que pouvait apparaître ici le paradigme de l'unité. Les deux maigres décennies qui séparaient ce texte d'une époque maudite, devaient ainsi nous aider à comprendre l'ardeur avec laquelle on avait aspiré à ce que les rangs soient les plus serrés possible. Dès lors, si la possibilité d'une douleur partagée aurait pu supporter l'idée d'une union nationale, la vision moderne d'un monde de plus en plus globalisé aurait paradoxalement dû, elle aussi, conduire à hautement considérer l'idée d'une conscience commune. Nous nous autorisons ici à lire entre les lignes, mais la chose semble claire. La paix, à ce moment, était encore jeune, et les souvenirs trop frais. C'est pourquoi ce développement sur la défense nationale avait dû être associé à l'idée de corps national. La métaphore n'aurait d'ailleurs pas pu apparaître plus concrète que durant ces années où le service militaire était encore obligatoire. L'enseignement de l'instruction civique devait à l'époque, certes, inviter à connaître le monde et à en percevoir les dangers, mais il devait aussi se montrer clair sur l'obligation de défendre le sol national. Or, ce point, nous est apparu, lui aussi, comme tout à fait évocateur d'une période charnière. Compte tenu du thème abordé, il rapportait l'unité à un devoir qui ne sera plus évoqué avec tant d'émotion par la suite, cela, alors même qu'il devait déborder sur la prise en compte d'un monde globalisé auquel les évolutions futures de la discipline seront, comme nous le verrons, très attentives.

Mais il nous faut, du reste, noter que si le document sur lequel nous nous appuyons ici renvoyait à une vision finalement très traditionaliste de la formation civique, il n'en avait pas moins été aussi construit comme une ode à la modernité. C'est ainsi que dans sa seconde partie, la nécessité d'une telle formation dans l'enseignement du second degré était décrite au travers d'une prise en compte obligée des tendances qui faisaient la jeunesse d'alors. Il y était notamment rappelé que durant l'adolescence, deux éléments majeurs présidaient à la construction d'un jugement chez le futur citoyen, ce qui ne manquera évidemment pas d'évoquer chez nous l'adaptabilité de la théorie de Jean Piaget :

« Durant toute la période de la puberté, de onze à quinze ans, l'adolescent découvre son propre monde intérieur et forme sa personnalité. Mais il prend aussi conscience du monde extérieur et devient capable de juger. Les tendances sociales se développent en lui et le poussent à entrer dans des bandes ou des équipes plus ou moins organisées. Dans les différentes sociétés d'adolescents que, soit comme professeurs, soit comme chefs de mouvement de jeunesse, certains ont dirigées ou inspirées, ont vu vivre et travailler, ils ont constaté une importante mise en pratique des impératifs d'une véritable démocratie : la liberté, l'égalité, la fraternité. L'éducation consiste à mener de pair la formation de la personnalité et le développement du désir de coopérer avec les autres. »

Ces quelques phrases méritaient d'être citées pour la manière qui était la leur d'évoquer un certain ordre de priorité. Le respect de l'individu et tous les droits qui s'y rapportent n'étaient pas ici situés comme le moteur du propos. L'accent était clairement mis sur les « impératifs » d'une conduite raisonnable en société. De la même manière, les attentions portées à la coopération comme à l'individu étaient, certes, simultanées, mais la tournure du texte faisait de l'une la condition de l'autre. L'élève, en prenant acte du rôle et de la mesure des devoirs qui devaient être désormais les siens, devait alors d'autant plus, changer de dimension, qu'il aurait à s'intéresser davantage aux éléments politiques qui l'entouraient :

« A partir de seize-dix-sept ans, les jeunes gens commencent à s'intéresser aux problèmes politiques. Cet intérêt pour la communauté nationale et internationale et pour les problèmes de celle-ci se forme progressivement par l'acquisition de la culture et un début d'expérience de la vie. »

C'est donc sur ces quelques bases que le ministère avait voulu associer la paix du groupe à la connaissance d'un certain nombre de faits et de règles. Le jeune devait être amené à percevoir la pertinence de cette réalité tout en considérant son caractère immuable. Selon la même logique, la primauté attribuée au sens collectif aurait ainsi dû acquérir un sens raisonnablement conditionné par l'instruction civique. Mais notre observation de l'évocation, par l'État, des tendances sociales et politiques des adolescents, devait aussi conduire notre analyse sur un chemin, peut-être moins évident que ne l'était la seule question des principes, car le document précisait aussi, à sa manière, que dès l'âge de douze ans, l'élève pouvait commencer à développer le sens des responsabilités :

« [...] en étant chargé de petites tâches matérielles à sa mesure: ordre, propreté, hygiène des locaux, entretien de la bibliothèque, de collections, embellissement de la classe, collaboration à des œuvres sociales, etc. Le jeune accomplit toutes ces tâches avec joie et fierté, et c'est dans la mesure où il a pris l'habitude de ces responsabilités modestes qu'il pourra s'acheminer vers la conscience, et la pratique des responsabilités morales plus élevées, exigeant plus de maturité et de jugement ».

Ce passage de l'instruction, qui n'avait en apparence rien de particulièrement étonnant, l'occasion de poser une question. Devions-nous, à ce moment de l'étude, seulement parler d'un modèle de formation civique ou devait-il s'agir pour nous d'associer à l'analyse que nous venions d'en faire une vision peut-être plus globale de ce qu'était la jeunesse, voire, la société d'alors ? La question vaut la peine d'être posée, car il est ici question d'un temps que nous n'avons pas vécu. Et s'il nous est difficile de commenter trop promptement une décennie vieille de près d'un demi-siècle, il ne nous apparaît pas surréaliste d'imaginer qu'en 1961 une

institution pouvait attendre des élèves qu'ils entretiennent les locaux. Ce qui est sûr, c'est que le Journal Officiel s'était autorisé à le prétendre, et c'est bien là ce qui nous intéresse. Or, il ne serait pas inintéressant de se demander, même à ce stade de notre étude, si la chose serait aussi simplement entendue de nos jours. Sans trop franchir les étapes de notre étude, il est, en effet, impossible de ne pas penser aux démonstrations à venir, et de ne pas se remémorer le fait que l'Éducation nationale, en témoin fidèle du climat général français, avait dû, dès la fin des années soixante, considérer qu'il était temps de mettre davantage l'individu au centre d'un monde convaincu de l'obsolescence de certaines valeurs. Sauf qu'ici, l'accompagnement vers les chemins de la conscience, la morale, le discernement et tout ce qui pouvait concourir à enfanter l'être et le citoyen vertueux avait été subordonné par l'instruction qui nous intéresse à une certaine dose d'altruisme. De fait, m'administration avait donc bien voulu faire du collège une aubaine ; et c'est peu dire que pour elle, il n'y avait guère eu d'endroit mieux pensé que celui-ci pour susciter, certes, l'estime de soi, mais aussi, voire, surtout l'oubli de soi :

« Innombrables sont, dans une communauté scolaire, qu'il s'agisse des activités scolaires ou parascolaires, les occasions qui s'offrent où les jeunes gens pourront s'entraîner à l'exercice de ces qualités de loyauté, d'initiative, de solidarité, de générosité et aussi de justice, qui créeront cette ambiance morale susceptible d'aider à la double réalisation de la personne sur le pan individuel et social. »

Les qualités citées dans cet extrait méritent d'être rapportées à notre propos tant il est vrai qu'elles avaient vocation à créer du lien dans une école qui n'était pas la nôtre. C'est, du reste, pourquoi il nous a semblé indispensable d'évoquer la manière dont la « vieille » école avait, pour ainsi dire, « osé » se substituer à l'autorité parentale. Nous savons que, d'un point de vue historique, l'arrachement de l'enfant à sa sphère familiale fut paradoxalement, aussi, le lieu d'une véritable sacralisation de la figure enfantine. Sur ce point, Philippe Ariès a d'ailleurs montré comment la période allant du XVI^e au XVIII^e siècle vit la spécification de l'enfance devenir un des éléments essentiels du repli familial.³⁵¹ Inspirées par une société bourgeoise en plein essor, les familles françaises se seraient, selon lui, progressivement inscrites dans un mouvement de distanciation sociale et intergénérationnelle. Alors que l'espace domestique s'isolait de l'espace social, l'enfant devait se distinguer de l'adulte. Il était alors devenu la clef des potentielles promotions à venir. Cette distinction était donc parvenue à n'être paradoxalement que le corollaire parfait d'un mouvement de resserrement familial. On avait

³⁵¹ Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris, 1973.

investi sentimentalement, culturellement, financièrement sur une progéniture qui était devenue le centre du monde. C'est, du reste, par et pour cela que l'institution scolaire aurait obligé les petits à renaître en dehors de chez eux. Elle les aurait exfiltré d'un monde qui leur appartenait pour les faire vivre une partie de leur existence dans un ailleurs où, justement, rien ne se faisait sans les autres. C'est, dès lors, à partir de ce kidnapping salutaire qu'un système étatique put soutenir la métaphore maternelle. Or, Le ministère, en 1961, semblait en ces termes, parfaitement maîtriser son sujet. Il assumait ses responsabilités, et partant, ne mâchait pas ses mots. Il était question de « loyauté », de « solidarité », de « générosité », de « justice », d'« ambiance morale ». Il ne niait pas la gravité de son entreprise. Si tout se passait bien, l'enfant devait grandir pour le meilleur. La plus-value sur le plan personnel devait être incontestable. Mais il reste que le vocabulaire utilisé mettait principalement l'accent sur l'aspect collectif de la manœuvre. Il semble dès lors tout à fait improbable d'imaginer une possible dissociation entre la valeur attribuée, à l'époque, à une matière comme l'instruction civique et une situation dans laquelle le paradigme de l'unité s'était, de fait, prolongé dans les décombres d'une France récemment fragilisée. Les responsabilités dont nous parlions quelques lignes plus haut avaient ainsi dû, certes, procéder d'une logique générale, mais elles s'étaient inscrites, comme nous le verrons plus tard, dans un contexte très différent de celui qu'allait connaître la France plus tard. La V^e République n'avait soufflé que trois bougies lorsque le document que nous analysons fut produit. Quinze années à peine séparaient la France fraîchement rassemblée de celle que les horreurs de l'occupation avaient divisée. Pour beaucoup, le sol s'était avéré encore glissant, tandis que d'autres avaient peiné à voir leurs plaies se refermer. Mais la guerre avait connu une fin heureuse et il avait fallu se retrouver. C'est pourquoi, il nous semble permis de comprendre le texte de 1961 comme une référence tout à fait confondante de l'attention qu'on avait pu, à l'époque, encore porter aux capacités de l'école à offrir, ce qu'il avait lui-même décrit comme :

« [...] de multiples occasions de révéler aux jeunes toutes les vertus du civisme, c'est à dire le respect de la loi librement acceptée, l'exercice honnête et courageux de la responsabilité, le dévouement à la collectivité, le sacrifice de l'intérêt particulier à l'intérêt général ».

Mais au-delà des seules questions de principes, la rédaction de cette instruction s'était aussi engagée sur la forme que devaient prendre les programmes du secondaire. Or, nous allons voir, là aussi, qu'en commentant la nécessité de promouvoir une discipline adaptée à la modernité du moment, le ministère n'avait pas tari d'éloges sur la capacité de cet enseignement à fabriquer du lien, et, plus précisément du lien national.

b. Les exigences d'un programme adapté au nouveau contexte mondial.

Dans l'évocation des programmes, le document se dégageait en effet des évidences liées à sa vocation purement administrative. N'hésitant pas à se montrer philosophe, son rédacteur avait introduit son discours par l'évocation d'un contexte nouveau, lequel, devait selon lui favoriser une manière inédite d'envisager la formation civique. S'appuyant sur les circonstances pour rendre hommage à la force de la discipline, le texte s'entamait ainsi sur l'évocation d'un constat simple. Un enseignement global incluant les lettres, les langues, les sciences et l'histoire pouvait, certes, aboutir à un résultat de qualité, tant pour la formation civique de l'élève, que pour son élévation à un certain degré d'humanisme. Mais cette belle idée « compréhensible au début du siècle » ne devait avoir qu'une valeur secondaire :

On peut à la rigueur soutenir qu'un enseignement de culture aboutit naturellement à une formation humaine et civique. Les lettres, l'histoire et la géographie, les langues vivantes, les sciences, tout contribue à faire prendre conscience à un jeune homme de ses devoirs vis-à-vis de lui-même, de sa patrie, de l'humanité.

Point de vue, sans doute compréhensible au début de ce siècle, lorsque l'enseignement était réservé à une petite élite, dans des pays où le libéralisme régnait sans conteste, où la communauté n'exerçait encore que des contraintes peu sensibles. Il n'en va plus de même dans cette seconde moitié du XX^e siècle : la science et la technique non seulement poussent les diverses nations vers des régimes de plus en plus communautaires, mais aussi apportent, avec l'élévation du niveau de vie et le progrès social, des possibilités de plus en plus étendues de liberté.

Cette idée qu'un contexte nouveau devait conférer à l'instruction civique une valeur toute spécifique a ceci d'intéressant qu'elle assimilait la discipline à une sorte de garde-fou. L'éducation de masse, le poids de la science et l'essor déjà visible des libertés individuelles constituant les données majeures d'une époque en voie de transformation auraient ainsi dû plus que jamais justifier l'enseignement de l'instruction civique. Or, nous verrons, lorsqu'il nous faudra évoquer plus loin le sort réservé à la discipline dans les années 70, que cette vision des choses n'était pas destinée à rencontrer un succès fulgurant. Reste que c'est de cette manière que le ministère de l'époque avait choisi d'évoquer la maîtrise de son temps. Peut-être même pourrait-on s'autoriser à penser qu'il avait eu un message à transmettre. Ce qui est sûr, c'est

qu'à l'en croire, l'instruction civique de 1961 pouvait aider les jeunes Français à clarifier certaines questions polémiques :

« L'instruction civique clarifiera pour eux les problèmes politiques, économiques et sociaux, qu'ils rencontreront au cours de leur existence en tant qu'hommes et citoyens. Ils s'accoutumeront à la quête et à l'étude des documents et des arguments, à la confrontation des solutions diverses et souvent contradictoires, à la réflexion attentive, à la pensée peut être inquiète et toujours stimulante. Nous souhaitons qu'ils soient capables, au sortir de nos écoles, de se faire une opinion personnelle sur les problèmes contemporains, de parvenir à la libre et courageuse détermination. Nous aurons beaucoup gagné s'ils peuvent toujours expliquer le pourquoi de leur choix. L'instruction civique n'a donc rien en commun avec la propagande. Elle est apprentissage de la pensée libre. Elle respecte et réalise pleinement la laïcité de l'école publique. »

Il est dès lors tout à fait notable de remarquer la façon presque affective dont ce discours très officiel s'était proposé de décrire l'ambition d'un tel enseignement. On y avait parlé de la "libre et courageuse détermination", ce qui, là encore, devait imprégner la parole de l'État-éducateur d'une forme non dissimulée de paternalisme. L'usage du "nous" est sur ce point assez parlant. Allant jusqu'à reconnaître l'ambiguïté que pourrait potentiellement porter son ambition, le ministère n'avait d'ailleurs pas hésité à évoquer l'étroite limite qui séparait sa mission de l'exercice d'une propagande d'État. Compte tenu, encore une fois, de la période durant laquelle cette instruction avait été publiée, il est donc à noter que l'usage d'un certain vocable ne devait, de par sa résonance présumée, rien avoir eu d'anodin. Les termes choisis, comme leur agencement, semblaient avoir été mis au service d'une précaution dont les modalités renvoyaient à "l'étude" et à la tenue d'une "pensée peut-être inquiète et toujours stimulante". C'est de cela que devait, pensait-on, dépendre l'éclosion d'une "opinion personnelle", renvoyant, elle-même, à "l'apprentissage de la pensée libre". Observant ce langage, on comprendra donc que l'instruction civique de l'époque avait été envisagée comme le moyen de protéger la construction d'une pensée imparfaite car juvénile. Et c'est peu dire que de rappeler que cette approche ne sera pas celle qu'adopteront les réformateurs des années 1970. Dépassant la seule "venue au monde" des collégiens, la discipline avait ainsi été chargée d'accompagner la fabrication d'un citoyen adulte et patriote :

4. L'ÉDUCATION CIVIQUE RENFORCE LE PATRIOTISME TOUT EN DÉVELOPPANT LE SENS DE LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE

C'est un fait que les nations demeurent et demeureront longtemps encore les éléments fondamentaux du monde actuel. Le civisme prend en premier une forme nationale.

Le patriotisme consiste pour chaque français dans l'amour instinctif et passionné du territoire national sur lequel vivent des hommes et des femmes parlant la même langue, ayant les mêmes traditions. Il est aussi animé par un idéal de liberté et de justice qui a fait de la France une nation grande et respectée dans le monde. Un tel patriotisme fortifie dans le citoyen le sens du service public, le dévouement à la communauté, et même, éventuellement, peut le conduire jusqu'à l'acceptation du sacrifice suprême.

Ce passage, associant une définition officielle à l'idée qu'il fallait se faire de la citoyenneté, recoupe clairement les acceptions du sens national dont parlait notre étude des programmes de la IV^e République. Mais se voulant concerné par la formation civique du secondaire, l'État avait tout de même à y évoquer la nature interdépendante qu'avait revêtue la communauté internationale d'après-guerre :

Mais chaque français doit avoir également conscience que le sort de son pays est lié à celui des autres nations. Le civisme national trouve un naturel prolongement dans le sens de la communauté internationale, c'est-à-dire dans un sentiment d'amitié pour les autres peuples, dans l'intérêt passionné porté à toutes les œuvres, les misères et les grandeurs humaines à travers le monde. Il est bon que les jeunes français portent leur curiosité vers les autres pays ; qu'ils reconnaissent la contribution des divers peuples au patrimoine commun de l'humanité que constituent la science et la technique, les arts et les lettres, qu'ils aient conscience de la solidarité économique et technique de plus en plus forte des diverses nations, de la possibilité et de la nécessité d'une organisation internationale du monde.

Ainsi devons-nous comprendre que l'attention portée au sens de la nation avait également été rattachée à celle de former les citoyens d'un monde qui changeait, il est vrai, à toute allure. On se rappellera d'ailleurs que l'importance accordée à la considération d'un monde qui se globalisait n'était en soi pas nouvelle, puisque les programmes publiés sous la IV^e République avaient, eux-aussi, pris soin de consacrer un temps aux rapports entre les nations. Reste, malgré tout, que ce discours officiel avait eu à cœur de présenter la "*patrie*" comme le déterminant premier de tout sens civique. À le lire, les jeunes auxquels il s'était adressé méritaient, certes, d'être abordés en fonction de tendances sociales et politiques plus ou moins nouvelles. Mais il importe de bien convenir du fait qu'on avait, avant toute autre chose, veillé à ce qu'ils développent un "*amour instinctif et passionné*" pour leur pays. Et c'est seulement sur cette base première qu'on s'était pris à articuler des principes vertueux avec une conscience de plus en plus évidente de la communauté internationale. Or, du point de vue de notre objet d'étude, la tonalité du texte, telle que l'avait définie l'usage d'un vocabulaire qu'on ne croiera plus ensuite, devait bel et bien permettre de comprendre comment l'exemple offert par cette instruction de 1961 pouvait refléter l'attachement de la formation civique de l'époque à une pensée résolument unitariste du social. C'est d'ailleurs explicitement cette vision des faits que devait traduire, comme nous allons le voir maintenant, l'examen des manuels.

B. Les manuels du secondaire ou l'enseignement de la gratitude envers l'État providence.

Deux choses doivent être dites à propos de ce qui va suivre. La première concerne le changement de dénomination intervenu dans les textes officiels à partir de 1961. Sans trop nous replonger dans leur contenu, il nous faut en effet revenir sur le fait que la disparition du pendant "moral" d'une appellation, jusque-là inchangée, devait forcément avoir eu quelque chose à nous dire. Or, si rien de ce que nous avons pu lire ne sut officiellement confirmer les raisons de ce choix, nous pouvons dire ici que la place qu'avaient accordée les manuels du secondaire à l'étude de l'État providence devait sans doute contribuer à expliciter une évolution, certes, timide, mais qui avait à l'époque très certainement présagé un futur grandement déterminé par des questions de technicité. Ensuite, il nous faut insister ici sur un deuxième point qui concerne, lui, le choix des manuels. Plus exactement, nous devons simplement préciser qu'en ayant tenu compte des développements survenus avec les réformes de 1959 et 1963, nous avons choisi de baser notre étude des manuels du secondaire sur les extraits d'ouvrages conçus pour les classes allant de la quatrième à la troisième. Ce choix s'explique par le fait que les grands thèmes des manuels de sixième et de cinquième ne s'étaient concentrés que sur l'appréhension du contexte

local (étude de la commune et du département). Or, il nous a semblé plus utile de prendre à témoin ce qu'avaient pu vouloir dire de l'État et de ses valeurs, des manuels dont le sommaire et le ton portaient un message plus fort et surtout plus mobilisateur.

a. La classe de quatrième et la valeur de la solidarité nationale.

Nous avons vu plus haut que les instructions du 4 juillet 1961 avaient établi que l'enseignement de l'instruction civique durant l'année de quatrième devait être consacré à l'étude des grands services économiques et sociaux. Alors que les deux années précédentes devaient s'appliquer à préciser les connaissances déjà acquises par l'élève sur son environnement institutionnel local (commune et région), cette année de quatrième, en accréditant pour de bon son entrée dans le secondaire³⁵², devait en effet amener ce dernier à considérer les origines du confort dont il pouvait jouir en tant que Français. C'est ainsi que la dépendance économique d'une ville vis-à-vis de la qualité de ses moyens de transports, ou celle, plus simplement, des contribuables en ce qui concerne l'approvisionnement en eau, en lait et en viande, avait effectivement fait l'objet d'une attention particulière. Le manuel de Georges Bouteiller, publié en 1962,³⁵³ présentait à ce titre une table des matières assez simple :



TABLE DES MATIÈRES	
1. La vie économique d'une ville dépend de ses moyens de transport.....	4
2. L'approvisionnement de votre ville en eau potable.....	16
3. Comment votre ville est-elle ravitaillée en lait ?.....	28
4. Ravitaillement de votre ville en viande de boucherie.....	40
5. Organisation et fonctionnement d'un centre hospitalier	52
6. Organisation et fonctionnement de la Sécurité Sociale.....	66

³⁵² Rappelons qu'en 1961, les années de 6^e et 5^e faisaient encore partie d'un cycle d'observation duquel on ne sortait pas forcément avec la certitude de poursuivre ses études secondaires.

³⁵³ Notons que ce manuel avait été écrit cette fois-ci avec un agrégé de philosophie, un certain Georges Collin. Cf. Georges Bouteiller et Georges Collin, *Cahier d'éducation civique. Classe de 4^e*, Éditions Delagrave, Paris, 1962.

On voit donc bien ici que les thèmes convoqués n'avaient dû avoir de sens que pour promouvoir les capacités de la nation à garantir un bonheur matériel. En outre, il convient de rappeler que le projet éducatif, tel que nous l'avons décrit, avait largement pris soin de lier l'élévation de la conscience du citoyen à la formation de certains sentiments. Or, quel meilleur sentiment que la gratitude aurait pu ou dû inspirer l'examen de ce type de questions ? L'étude de ce que représentait déjà la Sécurité Sociale aurait dû, à l'évidence, soutenir la vocation d'une discipline à susciter la gratitude du citoyen envers l'État. Aussi, lorsque l'instruction de 1961 notait que le rôle de l'instruction civique devait consister à mener de pair la formation d'une personnalité et la satisfaction d'une capacité naissante à juger le monde, elle n'avait pas dû avoir d'autre objet que de supposer la chance d'être né français.

On voit donc bien ici que les thèmes convoqués n'avaient dû avoir de sens que pour promouvoir les capacités de la nation à garantir un bonheur matériel. En outre, il convient de rappeler que le projet éducatif, tel que nous l'avons décrit, avait largement pris soin de lier l'élévation de la conscience du citoyen à la formation de certains sentiments. Or, quel meilleur sentiment que la gratitude aurait pu ou dû inspirer l'examen de ce type de questions ? L'étude de ce que représentait déjà la Sécurité Sociale aurait dû, à l'évidence, soutenir la vocation d'une discipline à susciter la gratitude du citoyen envers l'État. Aussi, lorsque l'instruction de 1961 notait que le rôle de l'instruction civique devait consister à mener de pair la formation d'une personnalité et la satisfaction d'une capacité naissante à juger le monde, elle n'avait pas dû avoir d'autre objet que de supposer la chance d'être né français.

b. Le manuel de troisième et les vertus promues de l'État providence.

On se souvient, par ailleurs, comment l'instruction de 1961 avait associé l'élévation des consciences citoyennes à la prise en compte d'une situation devant trancher avec ce qu'elle avait été au début du siècle :

« [...] lorsque l'enseignement était réservé à une petite élite, dans un pays où le libéralisme régnait sans conteste, où la communauté n'exerçait encore que des contraintes peu sensibles. »

Mais on se remémorera pareillement qu'elle avait voulu créer des habitudes d'esprit. Or, l'étude du manuel de troisième sur lequel nous allons appuyer ici notre propos devrait fort bien rendre compte de la valeur donnée à ces aspirations. Cet ouvrage, rédigé lui aussi par G.

Bouteiller et G. Collin,³⁵⁴ proposait en effet l'étude de deux chapitres, respectivement intitulés : Les fonctions économiques et sociales et La fonction financière de l'État. Ainsi, les huit premières pages du quatrième chapitre consacré aux fonctions économiques et sociales de l'État commençaient par une phrase, affichée dans le coin gauche d'un paragraphe, que l'auteur avait choisi de faire apparaître en rouge :

« À l'économie libérale du siècle dernier a succédé une économie dirigée, qui fait de l'État le gestionnaire de l'ensemble de l'économie du pays. »³⁵⁵

Cette information, située, de fait, comme ce qui devait être prioritairement retenu de la leçon, introduisait donc bien plus qu'une simple description du modèle économique français de l'époque. Car en expliquant les règles et les origines de cette mécanique post-libérale, c'est un véritable modèle de société que ce chapitre s'était attaché à justifier. Par des formules, des choix de vocabulaires et quelques exercices, les rédacteurs de l'ouvrage s'étaient, en somme, efforcés de guider l'esprit du futur citoyen vers l'acceptation d'une reconnaissance libératrice. L'idée qui devait, sans nul doute, prioritairement motiver la leçon est, dès lors, assez simple à comprendre : l'État avait les choses en mains et ces mains-là étaient bienveillantes :

« De nos jours, l'emprise de l'administration s'étend ainsi à presque tous les secteurs de la vie économique et sociale, au point qu'on a l'impression que l'État moderne s'occupe à peu près de tout. »³⁵⁶

Cette partie du manuel parlait, en outre, d'un développement « *extraordinaire et relativement récent du rôle de l'État* ». On en expliquait les causes. La financiarisation du début du siècle y occupait évidemment une place de choix puisqu'on y parlait des « ... *nombreuses crises économiques du début du siècle, qui devaient entraîner la fin de l'économie libérale.* » On y citait bien entendu la crise de 1929 qui s'était révélée : « ... *d'une telle ampleur que l'État [était apparu] à tous comme le seul capable de rétablir une situation que les groupes privés ne pouvaient plus maîtriser.* »³⁵⁷ De la sorte, on y avait presque sanctifié un modèle en feignant de ne point trop accabler l'autre :

« A partir de cette date, l'économie dirigée allait peu à peu supplanter le vieux libéralisme économique, auquel cependant nous sommes redevables du magnifique essor industriel et commercial du XIX^e siècle. »³⁵⁸

³⁵⁴ Georges Bouteiller et Georges Collin, *Cahier d'éducation civique. Classe de 3^e*, Éditions Delagrave, Paris, 1964.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 25.

³⁵⁶ *Ibid.*

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ *Ibid.*

On y parlait bien sûr, aussi, des années d'après-guerre où : « ce dirigisme économique, à cause de l'effort de reconstruction (...) prit nettement conscience de ses possibilités et de ses moyens. » Mais on n'avait pas non plus manqué de citer : « les nationalisations de 1946 qui donnèrent alors naissance à une véritable économie d'État, dans laquelle celui-ci était devenu l'État-patron. »³⁵⁹ On y expliquait le mouvement dans ses grandes lignes, aux premières desquelles figuraient les confiscations consécutives à la collaboration. Enfin, on y avait rappelé que l'État accordait des subventions : « pour combler les déficits financiers de ces entreprises dont la rentabilité n'est pas primordiale. »³⁶⁰ Bref, l'exercice de la contrainte communautaire vanté par l'instruction de 1961 avait dû dans les faits, mais aussi, surtout, dans les mots, vanter toutes les ressources nécessaires à la promotion d'une vision presque jacobine de l'État-nation. Ainsi, la leçon, par l'ampleur des responsabilités et des succès qu'elle avait accordés au dirigisme français ne pouvait rétrospectivement qu'étonner par la manière qui avait été la sienne d'approcher un ton presque électoral :

« Une politique d'une telle ampleur et d'une telle diversité serait vouée à l'échec, si elle n'était pas coordonnée et contrôlée à chaque instant par les pouvoirs publics. A cet effet, l'État dispose d'un service spécial, rattaché au ministère des Finances, le service des affaires économiques. Là affluent une multitude de renseignements au moyen desquels sont tenues à jour de nombreuses statistiques. Celles-ci permettent de suivre au jour le jour l'évolution de l'activité économique dans tous les secteurs et d'agir efficacement sur les tendances de la production, en particulier grâce à des mécanismes financiers qui seront étudiés dans une prochaine leçon. »³⁶¹

Et c'est dans la suite directe de tout cela qu'on avait choisi de faire intervenir le versant proprement social de la démonstration. Du dirigisme économique précieusement décrit ci-dessus, il était dit qu'il aurait dû en découler un :

« [...] dirigisme social, exigé par une transformation des mœurs qu'on appelle "la socialisation du risque" : au lieu que chacun s'efforce, comme autrefois, d'éviter les conséquences du sort par sa prévoyance individuelle, on transfère aujourd'hui ce soin à la collectivité. Et voici qu'apparaît l'État providence, à qui incombe de promouvoir de plus en plus un idéal de justice pour tous. »³⁶²

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 26.

³⁶⁰ *Ibid.*

³⁶¹ *Ibid.*, p. 30

³⁶² *Ibid.*

À travers ce manuel, le ministère s'était donc finalement contenté d'appuyer un propos sur des faits. Et sans doute avait-il eu toute la légitimité de rappeler, là encore, qu'un service de la population, rattaché au ministère de la Santé publique, était chargé :

« [...] de veiller à l'application des lois relatives à toutes formes d'aide sociale en faveur des enfants, des familles, des vieillards, des infirmes et des incurables. »³⁶³

La formulation générale du texte, si elle n'avait eu à présenter que des faits parmi les plus formels, s'était donc, là encore, empreinte d'une tonalité résolument paternaliste. Le choix d'opérer une rupture avec le modèle libéral de société devait sans doute expliquer cela. L'État, redevenu fort, avait pu communiquer jusqu'à se donner une image presque omnisciente. Il s'était, certes, agi pour l'ouvrage de Bouteiller et Collin, de notifier que la situation économique, sociale et politique du pays avait changé. Mais le choix des mots et leur agencement étaient parvenus à dépasser le simple stade de l'exposé. L'intention des rédacteurs, et celle, à travers eux du ministère devra donc nous apparaître ici dans sa plus grande clarté. Si les penseurs de la discipline avaient voulu créer un modèle général de citoyen vertueux, il leur était apparu indispensable de veiller à ce que celui-ci soit averti de l'investissement par lequel l'État, désormais "providentiel", protégeait sa liberté. Et c'est ainsi qu'une telle volonté, présentée comme le corollaire d'une transition anti-libérale, devait accréditer l'idée que nous nous faisons d'une époque structurée par la promotion d'une gratitude citoyenne, elle-même fondée sur une logique d'effacement du particulier au profit du collectif. L'instruction de 1961 considérait donc le collège comme l'enceinte par laquelle l'élève devait élever à leur rang le plus noble les notions de "loyauté", de "solidarité", de "générosité" et de "justice". Mieux, elle encerclait ces quatre vertus par ce que le ministère avait appelé une "ambiance morale". Or, ce manuel de troisième, en associant la présentation de l'organisation administrative française à un exposé de l'effort récemment fourni par l'État, devait bien avoir répondu à une volonté de promouvoir une forme de gratitude elle-même confondue dans la défense d'une indispensable unité nationale.

Conclusion :

Compte tenu de ce que nous venons de voir, il nous semble clairement permis d'envisager la séquence gaullienne de la V^e République comme une période charnière. Car les textes officiels et les manuels qui l'ont faite montrent que l'adaptation du système scolaire aux

³⁶³ *Ibid.*, p. 32.

réalités économiques et plus largement structurelles du pays avait bel et bien amené l'État-éducateur à situer la formation civique sur un terrain plus technique et institutionnel. Mais il reste que l'ambiance générale du moment, aussi marquée qu'elle était par le désordre et la crainte d'un délitement profond du lien national, avait malgré tout conduit les responsables de cet enseignement à inscrire leur discours dans la continuité d'un temps où le sens de l'unité relevait davantage du devoir que du droit à définir une vision personnelle du collectif. Par ailleurs, on aura noté que l'intervention d'un général-père rassembleur et la démocratisation naissante des études dans le secondaire n'auraient de toute façon pas pu mieux servir le rattachement de cette réalité au destin d'un homme éperdument épris de son pays. Comme preuve de ce cheminement dans la continuité, le discours tenu dans quelques publications, en ce qu'il prolongeait une étude géométrique du bien et du mal, ne pouvait d'ailleurs pas mieux servir l'analyse d'un enseignement soucieux de situer les obligations morales du citoyen au cœur de son propos. Certes, la modernité, l'État-providence et la redéfinition des enjeux structuro-économiques n'avaient pas été négligés par les promoteurs d'une discipline tenue d'accompagner l'élève vers une *“libre et courageuse détermination”*. Mais plutôt que de tourner le dos au message diffusé par des programmes rédigés il y a plus d'un demi-siècle, on avait estimé que le contexte nouveau, défini, entre autres, par la multiplication des droits et des devoirs, aurait dû, au contraire, consolider la responsabilité portée par une instruction civique chargée de prévenir les risques posés dans un temps de plus en plus gouverné par la science. Enfin, pour ne parler que du point le plus confondant de cette approche des faits, nous rappellerons que le vocabulaire utilisé pour promouvoir l'idée d'une gratitude obligeamment nourrie par le citoyen vertueux n'avait eu d'égal que celui dont on avait pensé qu'il serait le mieux à même de servir un sens particulièrement émotif de la nation. L'instruction civique de cette période avait pourtant déjà mis un pied dans les années soixante. Et ce n'est certainement pas un hasard si l'on s'était convaincu de la nécessité de ne plus relier le pendant moral de la discipline à sa dénomination. Mais il nous semble, pour conclure, que son cœur était bien resté chevillé aux idées proprement républicaines d'une formation scolaire résolument classique.

Conclusion du chapitre 1 :

L'instruction morale et civique de la IV^e République et la seule « instruction civique » des premières années de la V^e auront donc su faire honneur à la fonction originelle d'un

enseignement prioritairement tenu de créer du lien. Partie prenante d'une volonté éminemment politique de démocratiser l'école, il s'était agi pour les pédagogues de l'époque d'encourager la formation d'une citoyenneté laïque, rationnelle, patriote, elle-même favorisée par ce que Pierre Ansart désignera comme : « *la diffusion et l'inculcation des "bons sentiments" politiques* ». ³⁶⁴ En ce qui concerne le type de morale promu, on notera que la maîtrise par l'école républicaine d'un avenir national rationalisé avait conduit l'État-éducateur à prolonger l'évocation symétrique et très symbolique du bon et du mauvais citoyen. Comme preuve du maintien de cette formation dans un modèle résolument classique, nous avons d'ailleurs tenu à remarquer que le ton et les exemples choisis n'avaient pas totalement renié les ressorts émotionnels d'un discours encore paternaliste. Mais nous avons également pris soin d'observer la manière dont le ministère s'était tout de même efforcé de rattacher la légitimité de cet enseignement aux justifications "scientifiques" de la vertu citoyenne. C'est donc en fonction d'une sorte d'articulation pré-moderne que certains de ses membres avaient tâché d'adapter un discours traditionaliste aux prémices d'une révolution, à la fois, structurelle et culturelle. On retiendra, en outre, que l'espace public avait été défini comme un espace politique très clairement différencié où devait s'exprimer de façon exclusive l'appartenance à une nation ordonnée, non seulement par le principe de souveraineté, mais aussi par un ensemble de valeurs ; tandis que l'espace privé devait figurer, lui, comme le seul endroit pouvant s'enrichir de notions particularisantes. De la sorte, les anciennes appartenances de sang, de métier, de statut ou de religion avaient été explicitement envisagées en fonction d'une concurrence, certes, légitime, mais secondairement exercée contre ces deux éléments fondateurs que sont l'identité nationale et l'humanisme. Difficile, dès lors, de ne pas remarquer qu'il ne s'était pas agi de nier la ou les différences, mais de les dépolitiser au sens où elles auraient dû perdre ce pouvoir de "*clôture sociale*" qu'avait, par exemple, mis en exergue le conflit algérien. D'une certaine manière, nous pourrions, en somme, déduire de ces différentes observations que le primat du collectif sur le particulier n'avait ainsi autorisé de recours à l'émotion que pour la seule défense des intérêts communs. Or, c'est pour prolonger l'analyse de cette logique, qu'il nous faut souligner que les responsables politiques de l'époque avaient, à ce moment, encore pu jouir d'un droit à « maîtriser » les mœurs civiques dans un sens favorable à l'affermissement de l'État-nation. La Seconde Guerre mondiale avait largement divisé les Français, et celle qui avait ensanglanté l'autre côté de la méditerranée avait, en ce sens, elle aussi, renfermé bien des dangers. Le terme « maîtriser », surtout lorsqu'il s'agit de mœurs, n'est, certes, pas simple à utiliser. Mais peut-on

³⁶⁴ Pierre Ansart, *La gestion des passions politiques*, L'Âge d'Homme, Paris, 1983, p. 34.

seulement douter de son bon usage lorsqu'il s'agit de désigner ce que Yves Déloye appelle «une exigence essentielle de légifération des comportements»³⁶⁵ ? Dans son étude sur l'individualisme républicain, l'historien a en effet rappelé comment, dans la pensée d'un Norbert Elias ou d'un Michel Foucault, ces mots n'ont jamais rien eu de choquant. Il nota notamment que le processus de civilisation, comme produit de la densification des relations sociales et de l'affirmation progressive de l'État, sut progressivement imposer «une régulation sans cesse plus différenciée de l'appareil psychique, une maîtrise de la vie affective, un conditionnement des pulsions en fonction des impératifs de la vie en société.»³⁶⁶ Or, ce processus, comme l'ont éclairé nos propos sur la pensée de Jean Piaget, aurait bel et bien dû se traduire, lorsqu'on le rapporte au vœu des pédagogues de l'époque, par l'obligation pour les individus de refouler une partie de leurs passions spontanées. Mais était-ce cela, et d'abord cela, que l'école des résistants et celle, plus encore, du général-père avait voulu apprendre ? Il nous semble que la réponse à cette question suppose d'envisager les paradoxes induits, non seulement, par la définition d'un enseignement mobilisateur et traditionnellement empreint de sentimentalisme, mais dont on sait, aussi, qu'il fut promu par des théoriciens de l'émancipation. L'affaire n'est donc pas simple à comprendre. C'est pourquoi nous rappellerons simplement qu'en 1953 Lucien Febvre parlait de l'histoire moderne comme : « celle d'un refoulement, plus ou moins lent, de l'activité émotionnelle par l'activité intellectuelle. »³⁶⁷ Patriote, l'apprenti citoyen devait à ses yeux pouvoir adopter un comportement teinté dans une pareille mesure d'individualisme et de républicanisme. Autrement dit, il devait pouvoir profiter de la chance qui lui était offerte de résoudre : « “la tension de la citoyenneté” entre l'intérêt des individus et ceux de la société. »³⁶⁸ Or, cette manière de voir les choses pourrait fort bien résumer le rôle et, partant, la complexité de la formation morale et civique en elle-même. Mais il reste, au bout du compte, que le dernier devoir du citoyen, tel que l'avait par exemple défini Georges Bouteiller, aurait bien dû être : « (...) de s'unir et de ne pas donner aux peuples étrangers l'image d'un pays où les citoyens se jalourent, se combattent, et se nuisent les uns aux autres ».³⁶⁹ Dès lors, rien de ce que nous venons de dire n'aurait pu mieux répondre à l'inquiétude formulée, en 1886, par

³⁶⁵ Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses.*, op. cit., p. 17.

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ Lucien Febvre, « La sensibilité et l'histoire. Comment reconstituer la vie affective d'autrefois ? » (1941), dans *Combats pour l'histoire*, Armand Collin, Paris, 1953, p. 225

³⁶⁸ H. Mark Roelofs, *The tension of citizenship. Private man and public duty*, op. cit., 1957.

³⁶⁹ Georges Bouteiller, *Nouveau cahier d'instruction civique*, op. cit., p. 48.

Alfred Fouillée :

« A notre époque, messieurs, la France peut déjà s'enorgueillir d'avoir réalisé une somme considérable de liberté et d'égalité ; mais la fraternité, la mettons-nous assez en action ? Il est permis d'en douter quelque peu, à voir nos divisions politiques, économiques, religieuses. La fraternité est pourtant l'essentielle condition de vie pour une société démocratique et c'est ce que je me propose de montrer à cette jeunesse des écoles ici rassemblées ; je veux (...) lui faire comprendre que la liberté et l'égalité si elles sont seules, si elles ne sont pas animées par l'esprit de fraternité, ne sauraient suffire à rendre une démocratie forte et durable ; la liberté et l'égalité font des citoyens, mais la fraternité seule peut faire une patrie. »³⁷⁰

Le souci de fraternité comme fondement d'une accession raisonnable au sens des responsabilités représentait donc toujours pour les pédagogues des années cinquante et des premières années de la décennie 1960 un objectif assez proche de ce qu'en avaient dit les républicains du siècle précédent. Peut-être se peut-il même que l'on se fit, à l'époque encore, de l'instituteur l'idée d'un héritier des hussards. C'est, du reste, surtout, en cela, qu'il nous sera permis de dire que ce modèle précis d'enseignement moral et civique mérite d'être associé à l'expression scolaire d'un paradigme prioritairement unitariste. Et s'il fallait apporter une dernière preuve à l'analyse de cette seule logique, nous pourrions simplement nous fier à l'avis de Jean-Marie Donégani qui, en citant le projet d'une commission ministérielle datant de 1947, rappela qu'à l'époque :

« Le champ de l'enseignement [offrait] alors l'image d'une société unanimiste que [symbolisait] l'école unique. [...] « L'école mettant en évidence les éléments commune de nos devoirs d'hommes et de citoyens, contribuera efficacement à renforcer le sentiment de la communauté française. »³⁷¹ »³⁷²

Mais toutes ces précisions, pour ce qu'elles peuvent nous dire de la formation scolaire de l'époque, ne valent finalement que pour la comparaison qu'elles appellent avec les périodes qui lui succédèrent. C'est pourquoi, nous devons maintenant nous demander si la diffusion maîtrisée des “bons sentiments politiques”, posée comme la priorité d'une école attachée au modèle qu'avaient, jadis, défini les élites républicaines, fut admise aussi simplement que cela dans les décennies 1960 et 1970.

³⁷⁰ Alfred Fouillée, « L'esprit de fraternité et son rôle dans l'éducation primaire », *Revue pédagogique*, nouvelle série, 9 (8), 15 août 1886, p. 165.

³⁷¹ « La réforme de l'enseignement, projet de la commission ministérielle d'étude, Ministère de l'Éducation nationale, supplément de *L'Éducation nationale*, 1947, p. 89.

³⁷² Donégani Jean-Marie, Sadoun Marc, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, 26^e année, n°6, 1976, p. 1128.

Chapitre 2 - L'instruction civique dans la France postmoderne : Le déclassement d'un enseignement redouté.

(1965-1984)

« Et c'est également l'école qui donnera à voir, ces quinze dernières années, la déconstruction du modèle, mettant en scène, durant ce qu'il est convenu d'appeler sa crise, une exaltation renouvelée du local et du privé, du divers et du différent, qui s'affronte à l'ancien crédo du national et du public, et de l'unique et de l'égalitaire (...) Si l'épanouissement de l'État éducateur caractérise la V^e république gaullienne, les années 70 en offrent au contraire la déstabilisation. (...) La rupture avec la forme scolaire républicaine à laquelle nous assistons s'effectue à un siècle de distance, selon un mécanisme semblable à celui qui forgea l'instauration de l'école obligatoire : sous la demande sociale – d'égalité hier, de diversité aujourd'hui –, l'État agit. »³⁷³

Introduction.

L'idée globalement défendue, en 1985, par Edwy Plenel, alors qu'il officiait encore comme spécialiste des questions d'éducation pour *Le Monde*, pourrait à peu de choses près résumer la démonstration proposée dans la deuxième séquence de notre étude. En effet, il est dit ici que l'observation des transformations intervenues dans l'école des années 1960-1970 pourrait parfaitement suffire à caractériser un mouvement de l'histoire durant lequel l'exaltation du "local" et du "privé" et, partant, celle du "divers" et du "différent", seraient allées de pair avec le déclin d'un "ancien crédo" patriote, unitariste et égalitariste. Se proposant, comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent, de rattacher les fondements paradigmatiques de "la V^e République gaullienne" à un "épanouissement de l'État-éducateur", Edwy Plenel avait donc lui aussi jugé utile de faire de l'école le révélateur d'un basculement de l'esprit du temps. Mieux, son analyse, comme la nôtre, était construite sur l'idée d'un abandon. La France des années 1970-1980, notait-il, aurait choisi de tourner le dos à une "forme scolaire républicaine", elle-même liée à l'évolution de ce qu'il nommait la "demande sociale". Or, il

³⁷³ Edwy Plenel, *La république inachevée : L'État et l'école en France*, Payot, Paris, 1985, p. 15-33.

nous a semblé que cette interprétation des faits pouvait effectivement trouver un parfait écho dans l'observation du funeste sort réservé à l'instruction civique de ces mêmes années.

Pour le démontrer, il nous a donc fallu, là encore, nous intéresser au contexte dans lequel la discipline fut – ou non – enseignée. Notre attention dut ainsi premièrement se porter sur l'ampleur culminante acquise par les événements de Mai 68 et la fin, presque concomitante, des *Trente Glorieuses*. Pour être plus précis, nous dirons qu'il s'est principalement agi pour nous de rendre compte d'un fait simple : la période allant de 1965 à 1984 fut, sur le plan scolaire et sociétal, le théâtre d'une libération et d'un achèvement. C'est pourquoi nous avons choisi de revenir, pour commencer, sur la manière dont la société française avait été amenée à découvrir les effets d'une nouvelle forme de mondialisation. Pour cela, nous avons tâché de rappeler comment de nombreux Français avaient dû à subir les conséquences d'une crise économique durable et, de fait, particulièrement angoissante. À partir de là, il nous fut, dès lors, permis d'évoquer les chemins par lesquels l'apparition ou le renforcement de certaines inégalités sociales avaient fini par inquiéter des parents d'élèves de plus en plus pragmatiques. C'est, du reste, par ce biais, que nous en sommes venus à remarquer comment la redéfinition de leurs exigences avait su se reporter sur la « popularité » de l'instruction civique. Mais nous dûmes aussi rappeler que la situation avait accouché d'une jeunesse plus libre, plus individualiste et, surtout, plus hédoniste ; chose qui devait elle-même rejaillir sur la promotion et la critique d'une instruction civique supposément malléable. Or, c'est tout autant en fonction de ce facteur précis que nous pûmes comprendre pourquoi il ne devait rien y avoir d'étonnant à ce qu'un intellectuel comme Henri Mendras, jugeant, en 1988, qu'il fallait relier cette "*seconde Révolution française*"³⁷⁴ aux libertés nouvellement acquises par un individu désormais désireux "*d'inventer lui-même un modèle de vie et une morale*",³⁷⁵ choisisse, plus tard, de clore son analyse en constatant, entre autres choses, le déclin des symboles de la République.³⁷⁶ Ceci étant, et puisque nous ne pouvions oublier que ce constat dut, malgré tout, lui aussi, susciter des réactions diverses, nous dûmes également revenir sur la, ou plutôt, « les » manières dont cette séquence, comme toutes les périodes charnières, méritait d'être renvoyée à une somme assez conséquente de conflits d'idées et de paradoxes. En effet, notre démonstration impliquait

³⁷⁴ Henri Mendras, *La seconde Révolution française. 1965-1984.*, Gallimard, Paris, 1988.

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 310.

³⁷⁶ Il est d'ailleurs assez troublant de constater que la périodisation choisie par Mendras correspond très exactement à la nôtre. En effet, le deuxième chapitre de notre étude démarre en 1965 (date du premier coup porté à l'instruction civique) et se termine en annonçant le troisième chapitre, lequel, débute en évoquant la réactivation, en 1984, des débats sur la formation civique à l'école.

pareillement de s'intéresser aux fondements sur la base desquels cette sorte de guerre des interprétations avait conduit les contemplateurs d'une grande fête humaniste à se confronter à la critique d'une illusion trop individualiste pour ne pas être aliénante. D'ailleurs, si nous ne pouvions pas perdre de vue le fait que la période antérieure n'avait, elle-même, pas ignoré le sujet autonome, et s'il nous est en cela apparu essentiel de signifier la manière dont cette question était venue complexifier la tâche du ministère, nous nous souviendrons qu'il nous avait malgré tout été donné de conclure notre premier chapitre en disant que les prémices d'un élan émancipatoire n'avaient pas empêché l'État de maintenir un modèle de formation civique et morale classique. Or, nous verrons que le déroulement des faits n'avait, cette fois-ci, pas abouti aux mêmes conclusions. Au final, c'est donc bien sur le terrain d'un affrontement idéologique inédit que l'instruction civique, dont la destinée devait être de sublimer l'expression des antagonismes idéologiques, devra nous apparaître comme étant paradoxalement parvenue à voir son traitement satisfaire des craintes tout à fait contraires. Constatant cela, il nous aura alors été permis de finaliser l'étude des ressorts paradigmatiques de la discipline en nous penchant sur la réflexion menée dans les années 1970 par des personnalités dont on verra qu'elles s'étaient, elles, montrées soucieuses de ne pas voir cet enseignement disparaître sur l'autel de la modernité. C'est, du reste, à ce titre, que nous pourrons nous pencher sur la pensée de Jean Fourastié, lui à qui l'État avait demandé de présider une commission de réflexion sur la discipline. Son point de vue devra, du reste, apparaître d'autant plus instructif que nous montrerons comment et pourquoi l'avis de Fourastié sut finalement se retrouver dans les conclusions tirées d'une étude menée en 1976 sur la manière dont les lycéens se représentaient cet enseignement.

Cette partie, qui n'oubliera, en outre, pas d'évoquer l'incidence de la création des Sciences Économiques et Sociales sur le déclassement de l'instruction civique devra donc, au fond, rendre compte de la puissance coercitive finalement acquise par un ensemble de logiques contextuelles parfaitement inédites.

I. Le tournant de Mai 68.

Dans un article de la revue *Sens Public*, le politologue Christophe Prémat a noté que l'intérêt de la crise de 68 pour l'analyse historiographique et politique résidait dans sa capacité à révéler, à la fois, "*les transformations et les contradictions de la société française d'après-guerre*". Car, disait-il :

« C'est en 1968 que se situe la rupture épocale entre l'époque moderne et la postmodernité »³⁷⁷ : pour certains, mai 1968 a traduit un changement de paradigme anthropologique et a permis une remise en cause des institutions fondamentales de la société alors que pour d'autres, cette ébullition annonce malgré elle la généralisation du nihilisme contemporain. Au-delà de son côté carnavalesque et de ses excès dans la bêtise et la violence, mai 1968 est un moment qui révèle une difficile évolution de la société française à la recherche de nouveaux corps intermédiaires capables d'améliorer son organisation globale. »³⁷⁸

Or, si l'on reprend l'ordre des idées contenues dans cette seule remarque, on se rend compte que tout ici recoupe l'analyse des conséquences plus ou moins directes qu'ont eues les événements de 1968 sur le devenir de l'école, et, par extension, sur celui de son instruction civique. En effet, s'il est aujourd'hui encore parfaitement aisé de s'accorder sur la réalité du changement de paradigme intervenu dans les années soixante, c'est en bonne partie, aussi, parce qu'une étude attentive des décisions prises par les responsables de ce "*corps intermédiaire*" qu'est l'école, mérite d'être rattachée aux débats qui ont entouré la crise de 68. Et si, là encore, il s'avère pertinent de prendre l'instruction civique à témoin, c'est que son traitement était parvenu à fédérer contre elle des logiques, à la fois, contradictoires et représentatives d'un temps où chaque message adressé aux Français aurait pu être pensé comme un moyen de contenir ou d'exalter les risques posés par la postmodernité.

Aussi, puisqu'il semble acquis que deux camps s'étaient à l'époque affrontés sur le terrain miné des interprétations, nous devons entamer cette partie de l'étude en faisant le point sur ce que l'annonce d'un nihilisme généralisé avait eu à répondre à ceux pour qui Mai 68 avait d'abord été une formidable occasion de botter la fourmilière institutionnelle française.

1. Mai 68 et le choc des interprétations.

Il est toujours très délicat de discuter des événements de mai 68 en terme d'influences. Près d'un demi-siècle plus tard, les débats sur la nature et l'ampleur des répercussions qu'a eues cette période sur les quatre dernières décennies contiennent, d'ailleurs, toujours, une forte charge polémique. Pour certains, en effet, ces quelques semaines méritèrent d'être comprises à travers la faculté qui fut la leur d'ouvrir ce que les philosophes Claude Lefort, Edgard Morin et

³⁷⁷ Christophe Prémat citait ici le livre d'Antonio Negri, *Kairòs, Alma, Venus, multitude : neuf leçons en forme d'exercices*, Calmann-Lévy, Paris, 2000, p. 158.

³⁷⁸ Christophe Prémat, « Mai 68, le conflit des interprétations », *Sens-Public.org*, [en ligne]. Disponible sur : http://www.sens-public.org/spip.php?page=ispip-article&id_article=635. Consulté le 28 janvier 2012.

Cornélius Castoriadis, appelèrent, en 1988, une “brèche”.³⁷⁹ Mais s’il est fréquent d’entendre parler de la génération des années 60 en des termes aussi positifs, un certain nombre d’observateurs jugent, aujourd’hui encore, que ce mouvement n’aurait rien eu de plus à démontrer que l’expression dévastatrice des méfaits de l’individualisme moderne. Un jour de mai 2007, à l’occasion d’un discours électoral, Nicolas Sarkozy offrit d’ailleurs de constater la vaillance de ce débat en amenant la presse à se gorger de commentaires sur une attaque directement dirigée à l’endroit des “héritiers de mai 68”.³⁸⁰ Vingt ans avant lui, les

³⁷⁹ Edgar Morin, Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, *Mai 68 : la brèche*, éd. Complexe, Paris, 1998.

³⁸⁰ Le terme “héritier” peut être ici entendu au travers de son sens premier, mais sans doute avait-il aussi subtilement servi une intention plus implicite. Le fait est que son usage, si circonstancié, contenait une référence à la réflexion nourrie dans le livre polémique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Un demi-siècle après la mort d’Émile Durkheim, une “nouvelle” sociologie de l’éducation était en effet venue bousculer le paysage intellectuel français en produisant un discours partiellement détaché du modèle à partir duquel celui-ci avait interprété le processus de socialisation. Tout en restant fidèle au principe durkheimien d’intériorisation, une nouvelle famille de théories s’était ainsi proposée d’associer la conception “moderne” de la socialisation à l’idée selon laquelle l’intégration sociale se réalisait par des mécanismes interpersonnels. D’inspiration essentiellement marxiste, cette sociologie de l’éducation fit donc parler d’elle avec la parution des études de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : *Les héritiers* et *La reproduction*. Leur approche (parfois décrite comme une sociologie de “contestataires”) prolongeait la description durkheimienne de l’emprise du social sur l’individu, en ne définissant plus la toute-puissance du système en terme d’intégration sociale, mais en terme de domination systémique. L’idée était en gros de montrer comment l’emprise des finalités objectives de l’école (concentrée sur la pérennisation de la domination bourgeoise) s’imposait à des acteurs aveuglés par la distance censée séparer l’individu du système. Dans cette théorie de la reproduction, le caractère universel et neutre de la culture scolaire était donc clairement réfuté : « (...) dans tout ce qui définit la relation qu’un groupe d’étudiants entretient avec ses études, s’exprime le rapport fondamental que sa classe entretient avec la société globale, la réussite sociale et la culture. (...) s’il faut rappeler de pareilles évidences, c’est que le succès de quelques-uns fait trop souvent oublier qu’ils n’ont dû qu’à des aptitudes particulières (...) de pouvoir surmonter leurs désavantages culturels. L’accès à l’enseignement supérieur [a] supposé pour certains une suite interrompue de miracles (...) L’égalité formelle des chances étant réalisée, l’École pourrait mettre toutes les apparences de la légitimité au service de la légitimation des privilèges. [...] Le système d’enseignement contribue de manière irremplaçable à perpétuer la structure des rapports de classes et du même coup à la légitimer. » Pour nombre d’intellectuels le système éducatif française avait donc mérité d’être compris comme l’outil d’une vaste fourberie fomentée par une classe dominante soucieuse de maintenir le *statu quo* par la maîtrise des sources élémentaires de toute socialisation par l’école. Basil Bernstein, un sociologue britannique contribua, du reste, à promouvoir cette vision des choses en élaborant une thèse selon laquelle la “ruse” consistait à convaincre la classe dominée de la neutralité du système afin qu’elle ne puisse jamais prendre conscience du rôle déterminant de certaines connivences implicites. Pour être plus précis, il pensait que le décalage linguistique dont souffraient (consciemment ou non) la majorité des couches défavorisées était le fruit d’une volonté délibérée de légitimer la position sociale de chacun par l’établissement d’une distance entre la subjectivité individuelle et l’objectivité du système de domination. C’était d’ailleurs selon lui le meilleur moyen d’inviter les jeunes bourgeois à croire en la légitimité de leur pouvoir. S’inscrivant dans une logique assez semblable, Christian Baudelot et Roger Establet publièrent, du reste, en 1971, *L’école capitaliste*, dans lequel ils défendaient l’idée d’une école qui ne formait non pas des individus, ni des sujets, mais les produits d’un assujettissement : « L’appareil scolaire contribue pour la part qui est la sienne à la reproduction des rapports de productions capitalistes [...], [constitue] un instrument de la dictature de la bourgeoisie [...] afin finalement d’assujettir les prolétariens à leur postes exploités. » Soutenue dans les années 60-70 par une visibilité de plus en plus flagrante des effets de l’explosion scolaire, cette manière de concevoir l’éducation nationale française comme un “appareil” contribua donc très largement à la remise en

philosophes Luc Ferry et Alain Renaut, ignorant que l'un d'entre eux allait finir ministre de l'éducation, n'avaient, du reste, eux-aussi, pas manqué de dénoncer l'avènement, plus ou moins assumé par cette période, d'une forme d'individualisme hédoniste.³⁸¹

Les avis, qu'ils soient récents ou non, auront donc toujours su rendre compte du clivage intellectuel qui s'était installé dans la France des années 1960. La politique éducative de ces années troubles, par l'ensemble des occasions qu'elle avait offert d'observer un affrontement idéologique se cristalliser, devait donc forcément avoir quelque chose à nous dire sur le sort qui fut réservé à une discipline aussi directement concernée par la nature des thèmes mis à l'honneur dans cette période.

1.1 Mais 68 et "la grande fête de l'humanisme.

Lorsque le journal *Le Monde* avait fait paraître, entre le 17 et le 21 mai 1968, les écrits d'Edgar Morin, les lecteurs du quotidien purent se voir décrire l'agitation parisienne comme le fruit d'"Une révolution sans visage"³⁸². Ils avaient ainsi pu y apprécier le tableau proposé

cause des promesses engagées par l'école républicaine. Or, c'est dans un tel cadre d'analyse que l'instruction civique et morale fut désignée par Louis Althusser comme l'instrument d'un "appareil idéologique d'État" : « À la différence de ce qui se passait dans les formations sociales esclavagistes et servagistes : cette reproduction de la qualification de la force de travail tend (il s'agit d'une loi tendancielle) à être assurée non plus « sur le tas » (apprentissage dans la production même), mais de plus en plus en dehors de la production : par le système scolaire capitaliste, et par d'autres instances et institutions. Or, qu'apprend-on à l'École ? [...] On apprend donc des « savoir-faire ». Mais à côté, et aussi à l'occasion de ces techniques et ces connaissances, on apprend à l'École les « règles » du bon usage c'est-à-dire de la convenance que doit observer, selon le poste qu'il est « destiné » à y occuper, tout agent de la division du travail : règles de la morale, de la conscience civique et professionnelle, ce qui veut dire, en clair, règles du respect de la division sociale-technique du travail, et en définitive règles de l'ordre établi par la domination de classe. [...] Elle (l'école) prend les enfants de toutes les classes sociales dès la Maternelle, et dès la Maternelle, avec les nouvelles comme les anciennes méthodes, elle leur inculque, pendant des années, les années où l'enfant est le plus « vulnérable », coincé entre l'appareil d'État famille et l'appareil d'État école, des « savoir-faire » enrobés dans l'idéologie dominante (le français, le calcul, l'histoire naturelle, les sciences, la littérature), ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (morale, instruction civique, philosophie). » Voir : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, op. cit. p. 36-44 et 246 ; La reproduction : *Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970 ; Jules Duschastel, « Notes critiques. Théorie de la reproduction et mouvement social », dans *Sociologie et sociétés*, vol. 3, n° 1, mai 1971, p. 103-115 ; Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan Paul (trad. fr : *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*), Éditions de Minuit, Paris, 1975 ; Daniel Frandji et Philippe Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008 ; Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste*, François Maspero, Paris, 1971, p. 287, 172 et 274 ; Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État » dans la revue *Positions*, Éditions sociales, Paris, 1970, p. 95.

³⁸¹ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, Éd. Gallimard, Paris, 1988.

³⁸² Edgar Morin, « Une révolution sans visage », *Le Monde*, 5-6 juin 1968.

d'une "Sorbonne Potemkine", où se jouaient les actes presque fabuleux d'une quasi-Révolution prolétarienne³⁸³. En donnant un rôle premier aux déçus de la sociologie, le philosophe-reporter avait en fait décrit leur combat comme une quête mêlant la volonté d'adapter l'université à la vie moderne, au refus d'envisager un avenir bourgeois considéré comme mesquin, médiocre et pas moins oppressif que réprimé. Pour Morin, les raisons du courroux étudiant s'étaient, en somme, construites sur la critique plus ou moins marxisante d'une société, non seulement liberticide, mais passablement déconnectée des aspirations d'une jeunesse étouffée par l'emprise des normes sociales traditionnelles. Tout cela, en excitant les luttes planétaires contre l'impérialisme, le capitalisme, le fascisme, voire, le stalinisme, avait alors fini par toucher tant d'ouvriers et de lycéens que tous avaient dû un jour constater ce que Claude Lefort appellera, lui, un "désordre nouveau". Pour ce dernier, les nuits de barricades avaient à ce point secoué une société, pourtant bien portante,³⁸⁴ qu'elles avaient fait affleurer un conflit fondateur. Vingt ans plus tard, ces mêmes philosophes, revenant sur cette "déflagration sociale généralisée", insisteront pour donner à mai 68 une consistance que ne lui avaient pas reconnue ceux pour qui elle n'avait été "qu'un chahut indigne d'entrer dans le grand abattoir de l'histoire"³⁸⁵. Pour Edgar Morin, le côté, par ailleurs, "ludique" de ces événements n'avait même rien enlevé à leur dimension politique. Au contraire, l'aspect juvénile d'une contestation pourtant féroce et l'absence, voire, le refus d'user de la violence, avaient permis que soit saisie entre deux salves de gaz lacrymogène : « une explosion de joie, un déferlement de la communication, une fraternisation généralisée. » La violence de mai avait donc été féconde. Elle n'avait certes pas institué sa loi, mais elle était parvenue à dérégler la loi universitaire, sociale et politique en ouvrant la porte à "une grande fête"³⁸⁶. Dès lors, s'il serait absurde de nier la somme des ambiguïtés qui accompagnèrent la période post-mai 68³⁸⁷, il conviendra ici de ne pas

³⁸³ Edgard Morin, *Le Monde*, 17-18 mai 1968 ; voir aussi : Danielle Tartakowsky, *Les manifestations en France (1918-1968)*, Publications de la Sorbonne, Paris, 1997.

³⁸⁴ Peignant la perplexité des spectateurs comme des idéologues, l'ampleur de ce qui était en cours pouvait, selon Claude Lefort, s'observer par le défilement de ces milliers de banlieusards et parisiens qui, en famille : "vont et viennent, n'en finissent pas de regarder les voitures calcinées, les trous dans la chaussée, les vitrines éventrées, les pavés en tas. Que savent-ils faire ? Ce qu'ils ont toujours fait : ils photographient. Mais l'œil est destitué. Cet après-midi-là, les gens scrutent quelque chose qui leur échappe, un excès qu'aucun cliché ne fixera". Cf. Mai 68 : la brèche, op. cit., p. 37

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 149

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 148

³⁸⁷ Dans la réflexion qu'il mène vingt ans plus tard, Edgar Morin ne manque pas de pondérer le caractère révolutionnaire qu'il accorde aux événements de mai 68 : « A la première question : "Quel fut l'effet le plus important de mai 68 ?", on peut répondre : "Ce fut d'abord le gommage et le refoulement de mai 68." Les idéologies ont taillé, retaillé, tailladé l'événement pour qu'il leur ressemble. tout est rentré dans l'ordre, l'ordre léniniste, l'ordre mao, l'ordre des partis, l'ordre des institutions, l'ordre bourgeois, pour qui mai devient un

mésestimer l'ampleur de l'émancipation collective née de ces troubles. Les trois philosophes que nous citons avaient parlé à dessein d'une "brèche" au sens positif du terme. Et c'est dans ce sens qu'Edgar Morin dut définir cette rupture comme une "californisation" de la société française ; société qui avait, selon lui, vu émerger un nouvel "esprit du temps"³⁸⁸ comparable à celui qui animait alors la société américaine. Là-bas, disait-il, avait jailli une sorte de révolution culturelle juvénile, portant en elle une revendication à la fois libertaire et communautaire, mais tout autant existentielle que sociale :

« Dans le jaillissement de ce geysier culturel, le modèle dominant de l'américain blanc, adulte, mâle, protestant, se disloquait au profit d'un pluralisme ouvert où le jeune, la femme, l'homosexuel, l'indien, proclamaient, dans leur exigence d'égalité, leur différence et non leur identification. Là-bas, un néo-naturalisme prenait forme cosmique, religieuse, puis soudain se cristallisait en conscience écologique. Dès lors, sous l'éclairage californien, mai 68 apparaît comme la variante explosive, dans le temps, d'un phénomène qui là-bas s'était formé et déployé dans un espace privilégié. Le mouvement juvénile de mai fut en quelque sorte l'équivalent français du mouvement juvénile de Californie. Mais mai 68, bien que portant en lui la même aspiration libertaire, communautaire, ne comportait pas le nouveau féminisme, la conscience écologique, la culture de la différence, l'expérience de soi-même, la fondation des petites communautés de vie. Toutefois, il fut la rupture et la brèche qui ont permis, accéléré et amplifié ces développements subséquents».³⁸⁹

Aussi, même s'il reste évidemment permis de discuter de la vigueur et de la teneur des conséquences qui ont pu être celles des événements de Mai 68³⁹⁰, il semble évident que la rupture, reconnue de tous, fit naître chez une partie de l'opinion française une profonde envie de s'affranchir des normes issues de "la France de papa".³⁹¹ Mais cette phase d'émancipation

accident, comme la marée noire du Torrey-Canyon... L'ordre social, politique idéologique, a cru avoir expulsé cet ingrédient indéréglable. » *Ibid.*, p. 152.

³⁸⁸ Edgar Morin, *L'esprit du temps*, Éd. Grasset, Paris, 1962.

³⁸⁹ *Idem*, p. 156

³⁹⁰ Dans le texte qu'il rédigea en 1986, et qu'il avait justement titré *Mai 68 : complexité et ambiguïté*, Edgar Morin avait pris le soin d'apporter les précisions qui, selon lui, devaient répondre aux critiques portées contre son analyse : « Ceci pour dire que je n'ai pas brandi l'étendard du mot Révolution comme pourraient le penser les lecteurs hâtifs du Ferry-Renaut d'après les quelques citations qu'ils rapportent de mon propos... De plus le mot de révolution est désormais pour moi pollué. Si j'avais à refaire mes articles de 68, je l'emploierais moins souvent ou avec précaution. Je l'employais encore avec un sens fervent, bien qu'il ne s'agissait nullement alors pour moi de la révolution telle que l'entendaient les maos ou les trotskos. Aujourd'hui le mot de révolution est trop souillé, on peut pour le moment le mettre au repos et à la désinfection. On verra bien. » Cf. *La brèche*, op. cit., p. 173

³⁹¹ Un des marqueurs les plus probants de cette phase d'émancipation générationnelle peut, du reste, s'observer dans l'influence qu'avaient eue les événements de 1968 sur les pays voisins. Dans un livre qu'il avait intitulé *La Belgique de papa : 1970, le commencement de la fin*, André Mean s'est, par exemple, plu à rappeler comment l'expression "*Belgique à papa*" s'était en fait directement inspirée du climat français de l'époque : « *Les mots historiques les plus célèbres sont souvent ceux qui n'ont jamais été prononcés. Comment est donc née cette mystérieuse petite phrase qui semble avoir autorisé tous les bouleversements, voire toutes les fuites en avant ?*

avait aussi mérité, pour certains commentateurs, de ne pas être top simplement résumée à la seule satisfaction d'aspirations légitimes.

1.2. La critique de l'illusion soixante-huitarde et de ses penchants individualistes.

Dans les mots que nous avons utilisés pour relier la révolution scolaire aux événements de 1968, nous avons pris le soin d'évoquer la réflexion "dissidente" menée par le philosophe Luc Ferry à la fin des années quatre-vingt. En réalité, il s'était agi pour nous d'évoquer un ouvrage, publié en 1985, dans lequel le futur ministre de l'Éducation nationale et son ami philosophe, Alain Renaut avaient tenu à relativiser les interprétations mises en lumière dans le paragraphe précédent. Ici, le terme "relativiser", plus souple que la "dichotomie" dont nous parlions plus haut, n'aura, du reste, rien de fortuit, tant il correspondra à l'angle d'attaque par lequel leur réflexion s'était entamée. Car la critique qu'ils avaient formulée ne s'était pas construite sur un rejet catégorique de tout ce qui avait été dit ou écrit vingt ans plus tôt. Au contraire, certains points de consensus avaient été posés comme le préalable d'une vision renouvelée des événements. S'appuyant sur une "philosophie française dans années 68"³⁹², Ferry et Renaut avaient ainsi soigneusement pris le soin de préciser deux choses. Tout d'abord, ils avaient tenu à souligner la réalité indiscutable de ce mouvement de l'histoire qu'avait engendré Mai 68 :

« La plupart des ouvrages marquants ou du moins fondateurs de ce qu'il faut bien appeler une "génération philosophique" sont en effet presque contemporains de la crise de Mai, soit qu'ils la précèdent légèrement, soit qu'ils lui succèdent immédiatement. (...) Dans les années, voire les mois qui précèdent directement la crise de Mai, se mettent en place des pensées dont il serait sans doute absurde de prétendre qu'elles ont exercé une influence sur le cours des événements, mais qui peuvent avoir entretenu avec le mouvement de 1968 un rapport moins immédiat, mais non moins révélateur : ces publications et la révolte de Mai pourraient en effet avoir appartenu à un même phénomène culturel et en avoir constitué, en modes divers, comme des symptômes. »³⁹³

*L'expression « La Belgique à papa a vécu » est, sans doute, une création collective, estime François Perin, professeur de droit constitutionnel à l'Université de Liège, membre du fameux Groupe des 28 qui élaborera les grandes lignes de la révision constitutionnelle de 1970. Je pense, nous dit, pour sa part, André Cools, le vice-Premier ministre socialiste d'Eyskens, qu'il a lancé ces propos de son banc, au Sénat, mais juste après la clôture d'une séance publique. C'est pour cette raison que l'on ne trouverait pas la célèbre affirmation dans le compte-rendu analytique. Léo Tindemans, qui était ministre des Relations communautaires à l'époque, n'a pas de témoignage précis à apporter : En 1970, cette expression, qui est devenue célèbre, ne m'a pas marqué. En effet, à ce moment-là, les journaux français parlaient beaucoup de « France de papa ». C'était un cliché à la mode. » Cf. André Mean, *La Belgique de papa : 1970, le commencement de la fin*, De Bœck Supérieur, Bruxelles, 1989, p. 11-12.*

³⁹² Luc Ferry et Alain Renaut, *La pensée 68*, op. cit., p. 11

³⁹³ *Ibid.*, p. 12-13

Ensuite, il leur avait semblé tout aussi indispensable de reconnaître la réalité de l'ouverture politique qui avait accompagné ce "phénomène". Énumérant tour à tour les noms de Paul Ricœur, Emmanuel Lévinas, Raymond Aron, Althusser, Jacques Derrida, mais aussi Bourdieu et Passeron, Ferry et Renaut avaient, à ce titre, choisi de citer les mots de Michel Foucault :

« [...] sans l'ouverture politique réalisée ces années-là, je n'aurais sans doute pas eu le courage de reprendre le fil de ces problèmes et de poursuivre mon enquête du côté de la pénalité, des prisons, des disciplines. »³⁹⁴.

C'est donc la reconnaissance d'un certain nombre de faits admis de tous qui avait, en partie, conduit Ferry et Renaut à se prononcer. Reste que, d'après nos deux auteurs, la notification nécessaire de ce consensus n'aurait en aucun cas dû constituer l'enseignement premier d'une observation objective de la période. Pour eux, l'essentiel était ailleurs :

« Ce qui à nos yeux fait, aujourd'hui encore, véritablement problème, tient à la signification qu'il convient d'attribuer aux événements de Mai au regard de la question qui travaille toute la pensée 68 : celle de l'humanisme. [...] Chacun le perçoit aujourd'hui, l'esprit du temps - encore lui - ("les années quatre-vingt", comme on dit) se plaît à redécouvrir les vertus de la "subjectivité" : qu'il s'agisse du consensus retrouvé autour de la morale des droits de l'homme, ou de la revendication croissante, même à gauche, d'une autonomie de l'individu ou de la société face à l'État, tout semble témoigner actuellement du renouveau d'un certain nombre de valeurs qui, en apparence, pourraient sembler à l'opposé de 68. Et pourtant, à y regarder de plus près, l'un des Leitmotive de Mai n'a-t-il pas été la défense de l'homme contre le "système" ? ».³⁹⁵

De la sorte, ils avaient émis l'hypothèse que l'humanisme rapporté au mouvement de Mai 68 avait été un leurre confondu, non seulement par la défense du sujet contre le système, mais aussi, et peut-être même plus encore, par le fait qu'il avait eu davantage partie liée avec l'individualisme contemporain :

« Pour parler le langage de Rousseau, la "liberté naturelle" n'est pas la "liberté morale", la faculté de faire ce que l'on veut, au-delà de toute entrave (individualisme), ne se confond pas nécessairement avec l'autonomie par laquelle l'homme de l'humanisme, à tort ou à raison, a cru pouvoir se distinguer de l'animalité. (...) une chose au moins est claire : la philosophie des années 68, elle, a résolument choisi le parti de l'anti-humanisme. »³⁹⁶

Leur idée était donc, au fond, assez simple : les acteurs de 68 avaient obtenu l'inverse de ce qu'ils avaient souhaité réaliser. Et si personne ne saurait réellement douter de la pleine bienveillance de leur projet, il était apparu, pour Ferry et Renaut, que ces humanistes modernes,

³⁹⁴ Michel Foucault, « Vérité et pouvoir, entretien avec M. Fontana », *L'Arc*, n° 70, 1977, p. 17. Cité par Luc Ferry et Alain Renaut, *La pensée 68*, op. cit., p. 12.

³⁹⁵ *Ibid*, p. 15.

³⁹⁶ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, op. cit., p. 18.

auto-consacrés comme les chantres de l'émancipation ou comme les défenseurs premiers de la dignité humaine n'avaient en fait été que les créateurs inconscients d'un nouvel idéal-type en tout point contraire à ce qu'ils avaient aspiré à devenir.³⁹⁷ Pour ne reprendre que deux des nombreux auteurs sur lesquels la démonstration des philosophes s'était appuyée, nous pourrions ainsi retenir cette articulation par laquelle ils avaient sollicité la pensée de Régis Debray et Gilles Lipovetsky qui, malgré des inspirations différentes (marxiste dans un cas, tocquevillienne dans l'autre), s'étaient rejoints pour percevoir dans la crise de Mai une étape dans le développement de l'individualisme bourgeois, lui-même né du système capitaliste.

Selon le premier, tout s'était effectivement joué "dans le dos des acteurs"³⁹⁸. Pour l'auteur de *L'indésirable*³⁹⁹ les exigences d'une industrialisation accrue avaient imposé à la société française une sorte de révolution culturelle qui, en dépassant les usages traditionnels (ruraux), avait finalement servi l'accomplissement du capitalisme. Il s'était agi de tuer la : « *France de la pierre et du seigle, de l'apéro et de l'institut, du oui-papa, oui-patron, oui-chéri* » pour que la « *France du software et du supermarché, du news et du planning [...] puisse étaler ses bonnes affaires, enfin chez elle.* »⁴⁰⁰ En d'autres termes, tout ce qui s'était présenté comme la revendication d'une identité ou l'affirmation d'un droit à la différence avait été mis, malgré lui, au service des exigences de fonctionnalité du système d'exploitation. Ainsi, Mai 68 n'avait assuré la promotion d'une individualité que pour abattre les dernières frontières imprégnées de ces quelques "valeurs collectives embarrassantes" qu'étaient la nation (en tant qu'obstacle à l'internationalisation du capital) et la classe ouvrière (potentiellement révolutionnaire). Pour Régis Debray, Mai 68 avait donc en tout point célébré la victoire du mauvais sujet :

« [...] celui dont l'humanisme théorique ne nous avait servi, selon la formule d'Althusser, que les "variations fades", sur les sujets collectifs (nations, classes) qui constituaient des obstacles idéologiques à l'essor du Capital. »⁴⁰¹

L'interprétation de Lipovetsky, elle aussi, avait, du reste, consisté en l'observation d'une situation en dehors de la prétendue volonté réformatrice des acteurs. Tout comme l'avait fait Debray, son analyse, proposée dans *L'Ère du vide*,⁴⁰² avait ainsi préféré réinscrire Mai 68 dans

³⁹⁷ Voir notamment le paragraphe consacré à La dissolution de l'idée de vérité, pp. 33-35

³⁹⁸ Régis Debray, *Modeste contribution aux cérémonies officielle du dixième anniversaire*, Marespo, 1978, p. 57.

³⁹⁹ Régis Debray, *L'indésirable*, Le Seuil, Paris, 1975.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁴⁰¹ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68, op. cit.*, p. 77.

⁴⁰² Gilles Lipovetsky, *L'Ère du vide, Essai sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris, 1983.

un processus global et continu qui, au bout du compte, avait fini par dépasser des agents pour produire exactement le contraire de ce que ces derniers avaient imaginé :

« [...] les acteurs visaient le public, ils ont “privatisé” l’existence ; ils critiquaient le désir de consommation, ils ont développé et consolidé le processus de consommation, etc. Bref, ils ont fait l’histoire, mais derechef, sans savoir l’histoire qu’ils faisaient. »⁴⁰³

En fait, la logique de Lipovetsky fut de démontrer à quel point les mouvements culturels typiques de la modernité incarnée par Mai 68 méritaient d’être compris comme s’inscrivant dans une dynamique proche de celle qu’avait décrite Tocqueville. En effet, on sait que Tocqueville avait défini l’individualisme démocratique comme un vice du cœur prenant sa source dans les défauts de l’esprit. Lui-même ne parlait-il pas d’un :

« [...] sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s’isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l’écart avec sa famille et ses amis, de telle sorte que, après s’être ainsi créé une petite société à son usage, il abandonne volontiers la grande société à elle-même. »⁴⁰⁴

“*Une petite société à son usage*”. Ce vocabulaire ne peut que trop résonner dans notre esprit par l’écho qu’il fait aux idées de ces néo-pédagogues qui, voulant détacher l’école du carcan si jacobin de leur aînés, avaient souhaité que la classe puisse s’auto-administrer en “petite société”. Sauf qu’entendu dans un sens assez semblable, l’individualisme, né de la société post-68, avait été, selon Lipovetsky, étroitement lié au processus démocratique d’égalisation des conditions, ou, comme le rappelait Ferry et Renaut en citant Benjamin Constant :

« [...] à la “liberté des Modernes” définie comme cette liberté privée qui risque sans cesse de sombrer dans l’apathie politique et d’engendrer l’atomisation du social. »⁴⁰⁵

Ainsi, le grand intérêt de l’attention qu’il nous faut porter aux visions idéalisantes ou dissidentes de cette “brèche” saurait parfaitement reposer sur l’évidente relation qui relie ces débats à l’examen d’un thème qui, depuis le début de nos travaux, a, lui aussi, permis de révéler les contradictions d’un processus intrinsèquement déterminé par des approches holistiques ou individualisantes du monde. Rappelons-nous d’ailleurs que c’est en s’intéressant aux différentes manières dont avaient été abordés le rôle et, conséquemment, la nature de l’instruction civique d’avant 1968 que notre premier chapitre s’étaient si régulièrement pris à signaler la fragilité d’un curseur constamment balancé entre la primeur attribuée, par certains, au collectif, et par d’autres, à l’autonomie de l’individu. Et s’il se trouve que la rédaction et

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 48.

⁴⁰⁴ Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, t. II, Gallimard, Paris, 1961, p. 104

⁴⁰⁵ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68*, *op. cit.*, p. 80.

l'application des programmes de la IV^e République avaient parfaitement su révéler la représentativité dichotomique d'une discipline promue, dans les deux cas, par des intentions louables, il devra être tout aussi instructif d'observer comment deux camps antagonistes s'étaient, quelques décennies plus tard, eux aussi, efforcés de défendre une cause commune : l'humanisme. Sauf que l'affaire, prise sous le prisme d'un enseignement aussi symptomatique des capacités de l'homme à s'arranger avec l'histoire, avait, on le sait, réussi - jusqu'aux années 60 - à faire pencher la balance vers une réalité paradigmatique, non seulement unitariste, mais aussi, pour ne pas dire surtout, favorable au maintien d'une promotion explicite de la discipline. Or, nous allons voir que les débats intervenus sur la question scolaire et, par extension, sur celle de l'instruction civique, à partir de 1968, avaient, au contraire, fini par faire se rejoindre ces mêmes antagonismes dans une méfiance conjointe vis-à-vis d'une matière décidément très malléable.

2. La (contre)révolution scolaire et les derniers jours de l'instruction civique en tant que discipline spécifique.

L'idée qui a précédé notre choix d'écrire les mots - (contre)révolution scolaire – avec ces parenthèses s'explique par l'égalité de considération qu'il convenait d'apporter à des influences, certes, opposées, mais qui surent, l'une et l'autre, déterminer le sort de l'école. Or, il importe de bien comprendre que l'aspect le plus intéressant de ce morceau d'histoire réside dans l'observation des conséquences qu'ont justement eues ces différentes visions du monde sur le sort réservé à l'instruction civique. C'est donc, très précisément à ce titre, que nous verrons comment les différents "épisodes" de la (contre)révolution scolaire conduisirent des tendances réformatrices et conservatrices à se rejoindre sur l'idée qu'une instruction civique forte pouvait poser problème.

2.1 La (contre)révolution scolaire.

Dans un article publié, en 2008, dans *Les Cahiers Pédagogiques*, Antoine Prost se proposa de faire le point, quarante ans plus tard, sur le rôle joué par les événements de mai 68 dans l'évolution du système éducatif français. Or, pour l'historien, tout l'intérêt de cette période fut justement de marquer, à la fois, un aboutissement et un commencement. D'ailleurs, s'il lui était apparu essentiel d'interroger la valeur symbolique de cette logique, c'est que les

conséquences plus ou moins directes de mai 68 furent, selon lui, trop souvent ou trop exclusivement perçues comme le début d'une nouvelle ère :

« Les commémorations entraînent deux effets pervers : elles conduisent d'une part à isoler l'événement qu'elles rappellent et souvent sacralisent, d'autre part à prononcer des jugements en bien ou en mal qui dispensent de toute explication. Mai 68 n'échappe pas à la règle : les propos se multiplient qui en font une sorte de commencement absolu. Entre ceux qui y voient le début de la récréation dans l'école, ou la fin du respect et de l'autorité, et ceux qui saluent le début de l'émancipation des femmes, de la libération sexuelle, ou d'une modernisation plus générale des mœurs, la convergence est frappante. Des deux côtés, c'est un événement fondateur, qui fait l'objet d'un jugement de valeur. »⁴⁰⁶

Dès lors, l'intérêt porté aux évolutions directement imputables à cette période, devait bel et bien se retrouver dans l'observation des mouvements et des influences qui avaient simultanément entamé et clôturé la révolution de pratiques intrinsèquement liées au sort de l'instruction civique.

A. Les victoires de l'école émancipée.

La première influence dont nous parlerons ici devait naturellement intervenir comme le point le plus marquant ou le plus spectaculaire de cette période car c'est celle qui, au grand regret de Ferry et Renaut, dut le plus ostensiblement marquer la conscience collective française.

1° Les fruits d'un processus commandé par une synergie mêlant volonté politique, besoins économiques et révolution des mœurs.

Dans un article publié en 2008 dans la revue *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, un universitaire de la faculté de Lyon, André D. Robert, nota que la question scolaire, à partir du milieu des années cinquante, avait engagé des considérations politico-économiques qui dépassaient de loin le cadre strictement national :

« Depuis le milieu des années cinquante, parallèlement à une demande exponentielle d'enseignement secondaire en France, mais aussi dans nombre d'autres pays développés, l'enseignement devient mondialement un objet d'investigation économique⁴⁰⁷, le

⁴⁰⁶ Luc Ferry, Alain Renaut, *La pensée 68, op. cit.*, p. 167

⁴⁰⁷ Dans son article, André D. Robert renvoie le développement qui accompagne cette idée aux travaux de Segre M. & Tanguy L. : Une nouvelle idéologie de l'enseignement, lors du VIII^e congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre 1970.

comparatiste Lê Thành Khôi⁴⁰⁸ s'autorisant alors à parler d'une "industrie de l'enseignement" »⁴⁰⁹.

Robert rappelait ainsi qu'en France, comme ailleurs, une théorie économique s'était emparée de la question scolaire. Cette théorie, dite du "capital humain", avait en fait été perçue comme le chaînon manquant d'un paradigme jusque-là principalement appuyé sur les ressorts du capital physique et matériel (le "capital constant" qui ne recouvrait, quant à lui, que les moyens traditionnels de production).⁴¹⁰ Or, il semble clair, à la lumière notamment de ce que nous avons pu dire dans notre premier chapitre, que ce déterminant mérite bien d'être placé au départ de la révolution scolaire des années soixante. Sauf que cette décennie, pour n'être que trop fondatrice, ne saurait se résumer à la seule prise en compte d'une nouvelle théorisation des facteurs de croissance. L'évolution des mœurs familiales ou sexuelles, par exemple, de même que la redéfinition des rapports d'autorité avaient été, de leur côté, des rouages particulièrement actifs du mouvement historique dont nous parlons. Or, c'est en prenant la mesure de la complexité et de l'interconnexion des processus qui déterminèrent la révolution scolaire qu'il nous a fallu considérer l'obligation d'observer ces mêmes processus sur période relativement étendue. C'est, du reste, pour ces mêmes raisons qu'Antoine Prost avait tenu à préciser qu'il lui semblait impossible de saisir l'influence qu'avait eue mai 68 sur l'histoire de l'école sans la replacer dans la période gaullienne :

⁴⁰⁸ Lê Thành Khôi : Professeur émérite d'éducation comparée et d'éducation et développement à la Sorbonne. Consultant de l'Unesco et de diverses organisations internationales, professeur invité d'universités étrangères, il a effectué des missions dans une quarantaine de pays. Traducteur, il est l'auteur d'une vingtaine d'ouvrages et de nombreux articles publiés dans des revues et des ouvrages collectifs de l'enseignement. Voir à son sujet, Pierre-Louis Gauthier, « Lê Thành Khôi, Éducation et civilisations, tome 2 : Genèses du monde contemporain », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 29 avril 2002, mis en ligne le 11 mai 2012, consulté le 19 avril 2013. URL : <http://ries.revues.org/1829>. Minuit, Paris, 1967.

⁴⁰⁹ André D. Robert, « Autour de mai 1968, La pédagogie en question ». Le colloque d'Amiens, CERSE - Université de Caen I, dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/3 - Vol. 41, p. 28.

⁴¹⁰ L'idée fondatrice de cette théorie consistait en l'examen du développement des pays développés dans une histoire économique longue et dans la remise en cause du rôle prétendument déterminant du capital physique ou matériel dans la croissance économique. Considérant que les trois facteurs de production fréquemment mentionnés (terre, capital, travail) ne suffisaient plus à expliquer l'accroissement du produit national, des économistes avaient ainsi élaboré la notion de "facteur résiduel" qui, en tant que quatrième facteur, devait englober le progrès technique, l'accroissement des connaissances, la qualification de la force de travail, le niveau général d'instruction de la population et par voie de conséquence, l'enseignement. Cette école de pensée, fondant une sorte d'économie de l'enseignement s'installera dans les années cinquante dans la pensée économique en se trouvant une justification théorique à partir, notamment, des travaux d'Irving Fisher. Voir à ce sujet : Irving Fisher, *The nature of capital and income*, The Macmillan Company, New York, 1906 ; Gary Becker, *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, NBER-Columbia University Press, 1964 ; Theodore Schultz, *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*, Free Press, New York, 1971 ; Joseph Eugene Stiglitz, *Principes d'économie moderne*, De Boeck, Bruxelles, 2004.

« Pour nous en tenir à l'enseignement – mais l'analyse pourrait être tentée pour d'autres domaines – on ne peut comprendre les "événements" sans les replacer dans une séquence commencée une dizaine d'années plus tôt »⁴¹¹.

Par ce biais, Prost avait d'ailleurs souhaité replacer la révolution scolaire dans un processus entamé, bien avant 1968, par les réformes Berthoin (1959) et Fouchet-Capelle (1963). Il avait ainsi tenu à prendre acte, a posteriori, du rôle fondamental qu'avaient joué ces décisions dans la transformation globale de l'enseignement. Muées qu'elles étaient par la prise en compte du fameux "capital humain", ces réformes, s'étaient répercutées sur le nombre et la nature des élèves scolarisés.⁴¹² Ce paramètre, porté par un déterminant incontestablement premier, était ainsi intervenu dans une société plus ludique et moins liberticide ; une société dans laquelle une notion nouvelle avait, peu à peu, émergé : l'adolescence. Or, c'est en cela, et peut-être même, surtout en cela, que la révolution scolaire méritait d'être rapportée à des facteurs non-exclusivement économiques.

Parallèlement à ce premier point, il nous aura fallu prendre en compte le fait que la décision de "démocratiser" l'accès aux études secondaires en les rendant obligatoires avait conduit les maîtres d'école et les professeurs à reconsidérer la nature même de leur métier. Car leur adaptation forcée aux impératifs structurels du moment et le conditionnement forcé de leur champ d'action par la révolution des mœurs familiales avaient, ne l'oublions pas, radicalement redéfini la mission de ceux qu'on appellerait bientôt des éducateurs. L'époque, menant à bien considérer l'idée que les élèves seraient amenés à étudier plus longtemps, avait, en effet, privé les instituteurs d'une charge traditionnellement centrée sur la préparation des élèves à "la vie d'adulte". Or, c'est en adaptant son horloge biologique aux exigences de l'époque que l'école primaire s'était, par exemple, convaincue du fait qu'il n'était plus nécessaire de transmettre aux plus jeunes ce qu'ils pourraient apprendre plus tard, c'est-à-dire au collège. Au bout du fil, c'est donc, en partie, par ce biais que la décision de diluer l'instruction civique dans les disciplines d'éveil du primaire pouvait rétrospectivement fournir une preuve confondante de ce qui fut indéniablement la fin d'une époque. De fait, on ne saurait mieux comprendre la bonne foi de ceux qui vécurent - plus ou moins joyeusement - la période comme une fin de l'histoire.

⁴¹¹ *Ibid.*

⁴¹² Le baby-boom avait, certes, changé la donne, mais la décision de prolonger les études jusqu'à seize ans avait de toute façon conduit les élèves du secondaire à être plus nombreux et moins instruits qu'auparavant. Pour résumer ce détail sans le redéployer nous citerons, une fois de plus, ce qu'en avait dit Jacques Narbonne, pour qui : « Une organisation scolaire conçue pour l'élite bourgeoise d'un pays malthusien, en stagnation économique et démographique, est venue absorber, dans sa quasi-totalité, la jeunesse d'un pays en pleine expansion. » Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, op. cit., p. 69-70

L'aboutissement fut réel. Il concernait les intentions, les missions, les programmes et bien évidemment aussi les méthodes qui, nous allons le voir maintenant, n'avaient, elles non plus, pas fini d'évoluer.

2° La courte revanche des nouveaux pédagogues.

Handicapés tout au long des années cinquante par des luttes intestines ou des détournements plus ou moins officiels de leurs concepts, les héritiers de Célestin Freinet trouvèrent dans les années 60 une belle occasion d'exaucer les vœux de leurs aînés. À la base de ce renouveau, l'influence anglo-saxonne et la diffusion des théories économiques assises sur le fameux "capital humain" leur avait en effet offert de défendre une articulation de l'utile et de l'agréable avec un argument plus consensuel. Légitimée par une phase de croissance économique sans précédent, la psychopédagogie s'était ainsi trouvée une force dans la multiplication des formations managériales où l'on s'efforçait de substituer : « au management autoritaire, vertical, un leadership démocratique plus souple et plus efficace. »⁴¹³ À l'époque, nombreux s'étaient ainsi habitués à voir de grands cadres participer à des "T-Groups"⁴¹⁴ ou à des formations directement inspirées des principes "non-directifs" de Carl Rogers.⁴¹⁵ Au final, le monde de l'entreprise et l'optimisation des modes de production avaient donc, comme le craignaient Ferry et Renaut, paradoxalement fini par servir la cause des pédagogues de gauche.

⁴¹³ Antoine Prost, «Mai 68 : Fin ou commencement», dans *Les Cahiers pédagogiques*, CRAP, Hors-série, mars 2008, p. 167.

⁴¹⁴ La pratique du Training-Group (T-Group) est à rapporter aux recherches du psychologue-comportementaliste américain Kurt Lewin (1890-1947), lequel, considérait que les relations d'un individu ou d'un groupe à son environnement étaient régies par des attractions et des répulsions comparables à des champs de force. Les expériences de T-Group dont nous parlons ici consistaient donc en la formation d'un groupe qui devait être à la fois sujet et objet. Chacun de ses membres apprenait à diagnostiquer le fonctionnement d'une communauté en observant de l'intérieur les mécanismes qui la caractérisaient. Cette méthodologie, dont certains sont encore aujourd'hui des adeptes est fondée sur l'idée de modèle et sur celle de transfert d'apprentissage. Le T-Group doit être perçu comme un archétype de toute société et de toute création sociale. Dès lors, l'objet du travail du groupe devient non seulement l'ensemble des relations de groupe qui se vivent dans l'instant, mais encore tout ce qui traverse le groupe historiquement (sa genèse) et tout ce qui le traverse organisationnellement (les pouvoirs qui sont intervenus pour le mettre en place, les questions d'argent, etc.) ou institutionnellement (la place de cette expérience de formation dans la stratégie ou les tactiques de l'institution demandant cette formation). Voir à ce sujet : Remi Hess, « Lewin et la recherche-action », in *La sociologie d'intervention*, PUF, (Le sociologue), Paris, 1981, pp.99-109.

⁴¹⁵ Fred Zirming, Carl Rogers (1902-1987), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, Paris, 1994 (91/92), p. 429.

Carl Rogers (1902-1987)

Carl Rogers était un psychologue américain, spécialisé en psychologie clinique. Son influence sur les nouvelles pédagogies, à partir des années soixante, reste attachée à la théorie psychopédagogique qu'il développa sous le nom de "non-directivité". D'après Fred Zimring, lui-même titulaire d'un doctorat de psychologie obtenu à l'Université de Chicago : « *Sa méthode était à l'image de l'idée qu'il se faisait de la nature humaine. Il considérait, en effet, que l'individu possède en lui une capacité de s'auto-actualiser qui, une fois libérée, lui permet de résoudre ses propres problèmes. Plutôt qu'agir en expert qui comprend le problème et décide de la façon dont il doit être résolu, le thérapeute doit, selon lui, libérer le potentiel que possède le patient (que Rogers préfère appeler « client ») pour résoudre par lui-même ses problèmes personnels.* »⁽¹⁾ Cette méthode, appelée aussi "Counseling rogerien", reposait sur la qualité des interactions se développant entre le thérapeute et son interlocuteur. Du point de vue de notre sujet d'étude, l'aspect essentiel de cette pédagogie doit être retenu dans ce qu'elle s'appuyait essentiellement sur les notions d'écoute empathique et d'absence de jugement entre les personnes. Or, c'est effectivement bien cette conception de la nature humaine qui inspira ses écrits sur l'éducation. Il y affirmait ainsi que : « *l'élève a des motivations et des enthousiasmes qu'il appartient à l'enseignant de libérer et de favoriser* ». » Pour Rogers, l'enseignant devait donc être considéré comme un "facilitateur" qui comptait plus pour ce qu'il était que pour ce qu'il faisait : « *Ce que je suggère, dans cette perspective, c'est que le formateur soit vrai dans sa relation avec ses élèves. Il peut faire preuve d'enthousiasme, de lassitude, s'intéresser à eux, se mettre en colère, se montrer compréhensif et bienveillant. Assumant ces sentiments comme les siens propres, il n'aura nul besoin de les imposer à ses élèves. Il pourra apprécier ou détester le travail de l'un d'entre eux sans que cela implique que celui-ci, ou son travail, soit objectivement, bon ou mauvais. Il ne fera qu'exprimer, à propos de ce travail, un sentiment qu'il éprouve personnellement. Il sera ainsi pour ses élèves une personne authentique et non l'expression désincarnée d'un programme* »⁽²⁾.

(1) Fred Zimring, « Carl Rogers (1902-1987), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 429.

(2) Carl Rogers, *Freedom to Learn : a View of What Education Might Become*, Columbus, OH, Charles E. Merrill, paru en français sous le titre *Liberté pour apprendre*, Paris, 1971, p. 106.

Le ministère, de son côté, avait donc, lui aussi, contribué au regain d'intérêt pour les thèses de l'Éducation nouvelle. Pour l'illustrer, cette phrase de Jacques Narbonne, prononcée en avril 1963, indique qu'il lui ainsi avait bien semblé, à l'époque, nécessaire de combiner :

« [...] la classe auditoire et la classe laboratoire, (de) placer les élèves dans l'attitude de la découverte ou de la redécouverte, (d')organiser des travaux en commun qui développent l'esprit de coopération, développer plutôt les langages [...] que les bagages »⁴¹⁶.

En outre, il convient de ne pas oublier que l'État avait créé, en 1966, des commissions disciplinaires, dont l'une (la troisième) avait décidé de répartir en trois temps les rythmes scolaires dans le primaire : un temps pour les apprentissages fondamentaux, un autre pour les disciplines d'éveil, et le dernier pour l'éducation physique et sportive⁴¹⁷. La tendance, dans ces années, s'était donc plutôt portée vers le changement. Or, avec l'arrivée au ministère d'Alain Peyrefitte, en avril 1967, cette entreprise de "modernisation" de l'enseignement s'était amplifiée et avait précisé ses intentions. Comme preuve quasi-littérale des liens qui devaient, plus tard, rattacher ce processus à notre objet d'étude, le nouveau ministre s'était même proposé d'établir un programme en vingt-sept points, dont le premier devait définir la priorité de l'éducation sur l'instruction :

« Substituer à un système d'enseignement qui vise l'acquisition illusoire d'un bagage encyclopédique par l'entraînement exclusif de l'intellect et de la mémoire, un système assurant l'équilibre d'une éducation non seulement intellectuelle mais morale et civique, la formation du caractère, l'éducation de la volonté, le sens de l'équipe, l'apprentissage de la liberté, la découverte de soi, l'adaptation de la société, la participation au monde, le sens du réel, le goût des responsabilités. »⁴¹⁸

Peyrefitte n'y était donc pas allé par quatre chemins, et il faut bien reconnaître que sa critique d'une "acquisition illusoire d'un bagage encyclopédique" avait constitué une première pour un ministre de l'Éducation nationale en exercice. Pas un de ses prédécesseurs n'était allé aussi loin

⁴¹⁶ Note du 26 avril 1963, Archives nationales, 574AP/4.

⁴¹⁷ Le tiers-temps, entériné par l'arrêté du 7 août 1969 (pour le primaire) et du 10 septembre 1969 (pour le secondaire) répartissait l'horaire hebdomadaire des cours en quatre grands blocs : 10 heures pour le français, 5 pour le calcul, 6 pour l'éducation physique et sportive et 6 pour les "activités d'éveil". L'arrêté du 7 août était complété par la circulaire n° IV 69-371 publiée dans le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 32 du 28 août 1969. Cf. Arrêté du 10 septembre 1969, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, *op. cit.* Il nous semble, du reste, pareillement significatif de préciser qu'Antoine Prost, lorsqu'il avait décrit ces activités d'éveil, avait oublié de rappeler qu'elles intégraient l'instruction civique : « [...] ce libellé désignant non une nouvelle matière, mais une nouvelle façon d'enseigner l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, le dessin et le chant. » C'est dire l'importance qu'avait acquise la discipline à l'époque. Cf. Antoine Prost, *Éducation, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, p. 163.

⁴¹⁸ Alain Perrefy, *C'était de Gaulle*, Tome III, Fayard, Paris, 2000, p 821.

dans la revendication directement affichée de rompre avec la pédagogie frontale et didactique. Le quatrième point de son programme, intitulé « Rénovation pédagogique », n'aurait d'ailleurs pas su mieux exprimer sa volonté d'honorer une approche « rogerienne » de la pédagogie, puisqu'il y avait condamné « la pratique du monologue du maître » en lui préférant « celle du dialogue avec l'élève » :

« Le maître doit devenir un animateur, un interpellateur, un éveilleur, abandonner toute attitude dogmatique, procéder par questions, par suggestions : la maïeutique socratique appliquée aux programmes scolaires. L'élève, l'étudiant doit être considéré comme une personne à qui il faut faire confiance et donner confiance en elle-même. On généralisera l'adoption des méthodes actives, qui ont largement fait leurs preuves [...] Substituer à la leçon apprise par cœur, l'effort pour faire comprendre et deviner par l'élève. Développer sa curiosité, son goût de la recherche, sa capacité d'invention, sa créativité. Que l'enseignement soit dans la vie : actualiser toute matière par des exemples pris dans le concret ou dans l'actualité. Développement des études du milieu et de l'observation des faits, des plantes, des êtres vivants ou des objets inanimés environnants. Disparition des « devoirs à la maison », à remplacer par des interrogations écrites et orales donnant aux élèves l'occasion de s'extérioriser, d'améliorer leur capacité d'expression, et de s'évaluer eux-mêmes (auto-correction, auto-appréciation). »⁴¹⁹

La logique défendue par le co-auteur de *L'homme qui a dit non*⁴²⁰ parle d'elle-même et représente en cela fort bien un pendant de son époque. A l'occasion du Conseil des ministres du 27 février 1968, le ministre en avait même remis une couche en présentant une communication dans laquelle l'enseignement, après avoir modifié le « contenant », devait, enfin, s'occuper du « contenu »⁴²¹. Notons d'ailleurs que le caractère ostensiblement « réformateur » de cette communication avait aussitôt suscité les réserves du Premier ministre, Georges Pompidou, qui s'était, dès lors, empressé d'ordonner à René Peyrefitte de renvoyer ses décisions à plus tard.⁴²² Mais, il reste que le train des nouvelles pédagogies, lancé à pleine allure vingt ans plus tôt, s'était bel et bien préparé à trouver dans l'époque un véritable point de chute. Et il aura fallu toute la volonté politique de ses détracteurs pour freiner ce qui ne devait finalement être que l'aboutissement d'une dynamique sociétale.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 823-824.

⁴²⁰ Alain Peyrefitte et Provins, mars 2012 :

www.alainpeyrefitte.fr/http://www.alainpeyrefitte.fr/?hommages=posthumes&id=83682656632096babfa4716890048b2b

⁴²¹ Antoine Prost, Mai 68 : fin ou commencement ?, *Les Cahiers pédagogiques*, *op. cit.*, p. 169.

⁴²² Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010)*. *Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, *op. cit.*, p. 145-194.

Du côté de la société civile, un colloque fondateur, tenu à Amiens⁴²³, du 15 au 17 mars 1968, était, par ailleurs, parvenu à réunir plus de six cent personnes : recteurs ; inspecteurs, professeurs de tous les degrés ; syndicalistes ; journalistes ; hauts fonctionnaires ; patrons ; tous conviés à discuter de la rénovation de l'enseignement, de la formation des maîtres et de la recherche en éducation. Là encore, la vigueur des débats avait été principalement orientée vers la critique des principes pédagogiques traditionnels. On avait ainsi pu y entendre un ancien directeur de la fonction publique, Roger Grégoire, déclarer que l'élève peu motivé avait ses raisons : « on tente de lui transmettre un patrimoine qui lui est indifférent [...] à travers des modèles qu'il rejette et à l'aide d'un système hiérarchique que son bon sens et sa dignité ne peuvent tolérer »⁴²⁴. Poussant son analyse encore plus loin, ce dernier n'avait, du reste, pas hésité à parler d'une crise de civilisation :

« Les adultes ne peuvent offrir à la jeune génération que des modèles auxquels ils ne croient plus eux-mêmes [...] Le conflit traditionnel des classes d'âge devient crise de civilisation, c'est-à-dire crise de l'éducation. [...] La mission de nos maîtres s'exprime en un paradoxe :

⁴²³ Ce colloque organisé à Amiens du 15 au 17 mars 1968 sous l'égide de l'Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS) avait eu pour principal objectif de proposer un vaste programme de réformes pédagogiques concernant essentiellement le second degré. Connu pour avoir rassemblé bien au delà des seuls pédagogues issus de l'Éducation nouvelle, le colloque d'Amiens permit, de par son ampleur, de réaliser la synthèse des réflexions portant sur la réforme pédagogique. L'évènement en lui-même peut donc être perçu comme l'aboutissement d'un cheminement. Il semble à ce titre tout à fait évident que l'institutionnalisation universitaire des sciences de l'éducation intervenue, à la rentrée 1967, avait dû jouer un rôle dans la possibilité de mettre en place une telle manifestation. À l'échelon international, il convient également de faire naturellement état des incidences qu'avait pu avoir la circulation des idées inspirées de l'Éducation nouvelle. Le GFEN était, à l'époque, plus que jamais actif. Les Cahiers Pédagogiques avaient fondé le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique depuis quatre ans. La même année, François Walter avait fondé l'association « Défense de la jeunesse scolaire » qui reprochait à l'école primaire d'altérer l'équilibre des enfants. De son côté, l'administration avait déjà lancé plusieurs pistes de réformes. En matière d'enseignement du français, on avait, par exemple, créé, en 1963, une commission chargée de réfléchir à l'adaptation des horaires et programmes des classes élémentaires aux classes de sixième. On avait également créé, un an plus tard, une commission de réforme de l'orthographe. En 1967, on avait, par ailleurs, confié à André Lichnerowicz (professeur au collège de France, présent à Amiens) la tâche d'animer une commission consacrée à la rénovation de l'enseignement des mathématiques. On n'était donc clairement pas parti de rien. Le colloque ne fut d'ailleurs pas préparé dans la marginalité, au contraire, puisqu'il rechercha et obtint la caution du ministre Alain Peyrefitte. Défini à l'époque par le recteur Mallet comme « des États généraux spontanés », salué par un message de Pierre Mendès France, et ayant reçu un télégramme d'encouragement d'Élise Freinet, le colloque avait été précédé par des enquêtes sociologiques et les travaux de cinq groupes d'études (A : Finalités de l'enseignement; B : Formation culturelle de l'individu; C : Evolution des structures des établissements; D : Formation et formation permanente des maîtres; E : Innovation et recherche en éducation). Enfin, nous noterons que les derniers mots revenus, pour l'occasion, au Recteur d'Amiens, n'avaient, compte tenu des quelques semaines qui les faisaient précéder mai 68, pas manqué de piquant : « Le seul moyen d'éviter la révolution, c'est d'en faire ».

Voir à ce sujet : Association d'Études pour l'expansion de la Recherche scientifique (AEERS), Pour une nouvelle école. Formation des maîtres de recherche en éducation. Acte du colloque national d'Amiens, Dunod, Paris, 1968 ; Les enseignants du second degré. Leur situation dans l'établissement scolaire. Quatre enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens, Dunod, Paris, 1968 ; André D. Robert, « Autour de mai 1968, La pédagogie en question. Le colloque d'Amiens, dans Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, op. cit. ; Claude Lelièvre, « Mai 68 et l'éducation : un anniversaire abracadabrant », *Médiapart*, 14 mars 2012.

⁴²⁴ Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation, op. cit.*, p. 76.

faire les enfants autres qu'ils ne sont eux-mêmes. Il n'y a pour cela qu'une méthode : c'est que les maîtres se transforment eux-mêmes, ou plutôt qu'ils transforment les méthodes d'un enseignement dont ils sont les premiers à sentir qu'il ne "mord plus" sur les jeunes et les a désadaptés à la vie ». ⁴²⁵

Nous pourrions multiplier ainsi les exemples de manifestations et de mesures engagées vers ce que les nouveaux pédagogues avaient cru pouvoir assimiler à un grand départ. Car, au-delà des seules problématiques scolaires, c'est bien un ensemble de bouleversements structurels qui, de près ou de loin, avaient appelé une refonte du système scolaire. La société nouvelle avait gagné sa voix au chapitre et il n'y avait rien eu d'étonnant à considérer l'élan de 1968 comme la consécration ou l'expression synthétisée d'un nouveau mode de pensée. Des barrières avaient, non seulement, fini par tomber, mais il était apparu évident que leur chute pouvait correspondre à un mouvement naturel. ⁴²⁶ C'est, du reste, pour cela, surtout, que les néo-pédagogues avaient eu toutes les raisons de croire en l'application large et pérenne de leurs principes. Cependant, le cours des choses, pour marquer un aboutissement, avait parallèlement dû engager un réveil des conservateurs.

B. Le reflux.

Contrairement à ce qu'avaient pu en espérer ses partisans, les « événements » de mai 68 devaient finir par profondément fragiliser le mouvement de réforme pédagogique. Rétrospectivement, les raisons de ce reflux, forcément nombreuses, doivent être, toutefois, majoritairement rapportées à la radicalisation des débats sur l'avenir de l'école. En un sens, mai 68 fut donc victime de son succès en échauffant les convictions des nouveaux pédagogues et celles, peut-être plus encore, de leurs adversaires. Parmi ceux-là, certains allèrent même jusqu'à se retourner contre le réformisme de ceux avec qui ils avaient cru pouvoir défendre le versant démocratisant des nouvelles pédagogies. Pour l'illustrer, Antoine Prost releva, par exemple, l'évolution du discours tenu par certaines références intellectuelles en la matière :

« [...] la différence est significative entre le premier livre de Bourdieu et Passeron, et le second. Tandis que *Les Héritiers* (1964) ⁴²⁷ ouvraient la porte à une révision des modes

⁴²⁵ Ibid., p. 379.

⁴²⁶ Dans un article de 1965, le sociologue Jean-Claude Chamboredon expliqua la permissivité nouvelle des parents envers leurs enfants par l'incertitude qu'ils éprouvaient quant à la validité future de leurs propres valeurs. C'est l'une des raisons qui devait selon eux expliquer la sympathie dont bénéficiaient les étudiants en mai 68. "La société française et sa jeunesse", in *Darras, Le partage des bénéfices*, Ed. de Minuit, Paris, 1966, p. 155-175.

⁴²⁷ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, op. cit.

d'enseignement et d'examen, *La Reproduction* (1970)⁴²⁸ s'attacha clairement à démontrer l'impossibilité logique de réformer le système éducatif. Baudelot et Establet dénoncent dans l'éducation nationale un appareil idéologique d'Etat. Maspero publie une traduction française des *Libres enfants* de Summerhill, où les partisans d'une pédagogie non directive trouvent leurs références.⁴²⁹ Enfin Ivan Illich⁴³⁰ appelle de ses vœux « une société sans école ».⁴³¹

Ceci étant, la confusion ou les dissensions internes du courant réformateur ne durent pas peser tant que cela dans la décote annoncée des pédagogies nouvelles. Car leur déclin, prioritairement amorcé par l'intervention d'un exécutif particulièrement actif, avait, en réalité, principalement trouvé sa source dans la méfiance nourrie par l'État-administrateur vis-à-vis des nouveaux pédagogues. Ce que certains responsables politiques de l'époque avaient fini par craindre - et nous serons amenés à développer cette idée un peu plus bas - , c'était qu'une partie de la gauche puisse parvenir à user exagérément de son emprise syndicale pour instrumentaliser plus ou moins directement le contenu et la conduite des leçons. Impliqués par l'éclosion d'un enjeu politique majeur, les seuls initiés du domaine éducatif s'étaient d'ailleurs vus confisquer l'exclusivité du discours. Pour les responsables politiques ou les intellectuels de tous bords, les réformes de l'éducation avaient donc engagé bien plus que des changements de contenus, de méthodes ou d'attitudes. Et c'est en observant l'ampleur et la probable déraison qui avait accompagné les discussions menées sur ces questions, qu'Antoine Prost s'autorisa, vingt ans plus tard, à laisser planer un doute sur les bienfaits de cette guerre idéologique par procuration :

« Avant 1968, la réforme n'avait pas que des partisans, même si ceux-ci étaient nombreux, mais le clivage traversait et la droite et la gauche. Il était possible d'en discuter, non sans passion, mais de façon relativement pragmatique, en se référant à des données d'expérience. Après 1968, la discussion change de plan. C'est un affrontement bloc contre bloc, avec des arguments de principe où la réalité des classes n'est plus évoquée que par des affirmations sans preuves. »⁴³²

De fait, beaucoup d'enseignants réformistes avaient été perçus, après 1968, comme timides ou suspectés d'être de droite, dès lors qu'ils ne s'étaient pas ouvertement rangés du côté des révolutionnaires. D'après l'analyse proposée par l'historien sur la politisation du débat idéologique de ces années, les heurts avaient même été quotidiens :

« Les enjeux sont minimes en apparence, mais leur force symbolique leur confère une place centrale. C'est le cas des rituels d'entrée en classe : dans la plupart des établissements, les

⁴²⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, op. cit.

⁴²⁹ Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, Paris, 1979.

⁴³⁰ Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.

⁴³¹ Antoine Prost, Mai 68 : fin ou commencement ?, *Les Cahiers Pédagogiques*, op. cit., p. 171.

⁴³² *Ibid.*, p. 172.

élèves attendaient debout que le professeur prenne place et leur dise de s'asseoir. 1968 met un terme à cette marque de respect et de soumission. Certains professeurs ne l'ont pas supporté, et ont demandé leur mutation pour le collège, où les élèves plus jeunes étaient malléables. C'est aussi le cas de l'organisation spatiale de la classe. Il est entendu que chaque professeur est maître de ses méthodes ; il est libre de faire faire des exposés à ses élèves ou non, d'organiser ou non des débats, etc. [...] Mais les sectateurs du cours magistral et ses pourfendeurs s'affrontent sur la disposition des tables et chaises. Les traditionalistes veulent des tables alignées en rangs successifs ; les adeptes des nouvelles les veulent en rond, ou en carré, pour que les élèves puissent se regarder les uns les autres. [...] Mais, après 1968, la question « tables en rangs ou tables en rond » est devenue une question de principe, presque de religion. Chaque professeur étant maître de sa classe, quand un novateur trouve les tables en rangs, il commence par les faire mettre en rond par les élèves ; l'heure suivante, le traditionaliste qui lui succède les fait remettre en rangs. Et inversement. Remue-ménage périodique, qui met de l'animation dans la vie scolaire et prend les élèves à témoin des divisions du corps enseignant. L'estrade traditionnelle suscite les mêmes controverses. Les novateurs la refusent, les traditionalistes ne tolèrent pas qu'on l'abandonne. »⁴³³

Face à cela, le gouvernement, tenu de prendre en charge les suites de mai 68, ne s'était alors pas fait prier pour remettre de l'ordre dans les affaires de la rue de Grenelle. Et c'est ainsi qu'à la suite de la démission du général de Gaulle⁴³⁴ et de l'élection, le 15 juin 1969, de Georges Pompidou à la Présidence de la République, qu'Edgard Faure avait été aussitôt remplacé par un fidèle de l'ancien Premier ministre, Olivier Guichard.⁴³⁵ Or, la première action du nouveau ministre avait été de mettre fin sans ménagement aux travaux de la commission présidée par un réformateur, Fernand Braudel, que le ministre partant, avait chargé de réfléchir à la refonte des programmes d'histoire, de géographie et d'instruction civique.⁴³⁶

⁴³³ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », in Jacques Girault (sous la direction de), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle, Itinéraires, enjeux, engagements*, Publications de la Sorbonne, Paris, 2004, p. 161-162.

⁴³⁴ Edgar Faure (1908-1988) : Chargé des services législatifs de la présidence du Comité français de la Libération puis du gouvernement provisoire à Alger, il fut élu député radical-socialiste du Jura (1946-1958). Il devint sénateur du Jura à partir de 1959. Il siégea dans sept gouvernements et en présida deux sous Vincent Auriol et René Coty. Il fut nommé ministre de l'Agriculture (1966-1968) et de l'Éducation nationale (juillet 1968-juin 1969) sous la Cinquième République.

⁴³⁵ Olivier Guichard (1920-2004) : Chef de cabinet pendant la « traversée du désert » du Général de Gaulle de 1951 à 1958, il fut d'abord ministre du Plan et de l'aménagement du territoire dans les gouvernements Pompidou et Couve de Murville avant de diriger le ministère de l'Éducation nationale dans le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas de 1969 à 1972. Membre du RPR, il faisait partie de ceux qu'on appelait les « barons du gaullisme ». Son nom fut d'ailleurs évoqué à plusieurs reprises pour Matignon.

⁴³⁶ Fernand Braudel (1902-1985) était au départ un agrégé d'histoire devenu, en 1947, Docteur ès Lettres. Professeur au lycée de Constantine, au lycée d'Alger, au lycée Pasteur, Condorcet, puis Henri IV, Braudel fut aussi chargé de conférences complémentaires à la Faculté de Lettres de Paris, puis chargé de conférences à la Faculté de Lettres d'Alger, de la Sorbonne ; professeur à la Faculté de Lettres de Sao Paulo en histoire des civilisations ; directeur d'études à l'EPHE (histoire des peuples ibériques et de la Méditerranée occidentale du Moyen-Âge au XVIII^e siècle) ; professeur à l'IEP de Paris et enfin professeur au Collège de France, dans la chaire d'histoire de la civilisation moderne. Il fut également secrétaire et co-fondateur de la VI^e section de l'École Pratique des Hautes Études (sciences économiques et sociales), laquelle deviendra plus tard l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Il était également membre de l'équipe de direction de la revue *Les Annales*, *économies*, *sociétés*, *civilisations*. Il fut président du jury d'agrégation d'histoire de 1950 à 1955 et président de la

La commission Braudel

C'est en réalité Alain Peyrefitte le premier qui avait eu l'idée de confier au président de la VI^e section de l'EPHE le soin de constituer une équipe capable de mettre au point un plan de réforme de l'histoire. Edgar Faure n'avait fait que la reprendre. La commission elle-même avait, par ailleurs, dès le départ souffert d'un problème de légitimité puisqu'on avait considéré qu'elle ne représentait pas l'ensemble de la profession historique. Son plus gros souci était notamment venu du fait que Braudel et ses amis étaient issus d'une école historiographique qui, à l'époque, avait fait l'objet d'un débat dans le champ académique. En tant que président de la VI^e section d'une école créée et anciennement présidée par Henry Wallon lui-même, Braudel avait en effet pris soin de s'entourer principalement d'universitaires, d'inspecteurs généraux ou d'enseignants (peu nombreux) connus pour être acquis aux thèses réformistes de l'époque. Majoritairement liés au courant défendu par l'école historiographique des *Annales*, certains, comme Marcel Roncayolo (un urbaniste géographe pressenti à l'époque à la succession de Braudel à la tête de la VI^e section de l'EPHE), avaient, du reste, activement participé à l'élaboration des programmes des nouvelles Sciences Economiques et Sociales. D'autres, indiscutablement connus pour leur hostilité vis-à-vis des positions conservatrices de la Société des Agrégés, s'étaient distingués en fondant un groupe de réflexion nommé *Enseignement 70*.

Voir : Jean Lecuir, «L'atelier Enseignement 70», *Jacques Bourraux (1936-2003) : une simplicité qui libère*, Karthala, Paris, 2005 ; « De l'enseignement primaire au baccalauréat, un entretien avec M. Edgar Faure », *L'éducation*, 27 mars 1969, AN, CAC, 1983 0401 article 13. Cité par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 187-188.

Cette mise au ban de la commission Braudel avait donc bien auguré la fin d'un processus marqué, entre autres choses, par l'affaiblissement des réseaux néo-pédagogiques.⁴³⁷ Quelques

VI^e section de l'EPHE jusqu'en 1957. Il remplit également des fonctions d'expertise durant les années 1960 (participation à la commission Capelle en 1963-1964, participation à la commission Renouvin en 1967), tout cela, avant justement de présider la commission consacrée à l'enseignement de l'histoire dans le second degré en 1968-1969. Voir : Carlos Antonio Aguirre Rojas, *Fernand Braudel et les sciences humaines*, L'Harmattan, Paris, 2004.

⁴³⁷ Alors qu'il n'était encore que Premier ministre, Georges Pompidou avait confié à son conseiller en éducation (et beau-frère) Henri Domergue ce qu'il pensait des sciences humaines : « Votre méfiance à l'égard des "sciences humaines" ne paraît pas entièrement partagée par M. Peyrefitte ; le désir dont il m'a plusieurs fois parlé de "rénewer la pédagogie", légitime en soi, le conduira, s'il n'y prend pas garde, au recours massif aux psychologues et aux sociologues dont nous aurons déjà bien du mal à nous garantir en matière d'orientation. ». Cf. Henri Domergue, *Bilan des 9 mois de présence de M. Peyrefitte au Ministère de l'Éducation nationale*, 2 janvier 1968,

mois après ce coup d'éclat, l'hostilité à l'égard de l'EPHE et des représentants de l'École des Annales était même allée jusqu'à se déplacer sur un terrain, pour le coup, ostensiblement idéologique, puisque Jean-François Saglio, le nouveau conseiller éducation du Président de la République, avait fini par exprimer au secrétaire adjoint de la Maison des Sciences Humaine sa défiance vis-à-vis de membres qu'il avait accusés à demi-mot d'œuvrer pour le compte du bloc communiste.⁴³⁸

On imagine donc, sans trop de peine, la valeur proprement symbolique des réflexions qui avaient alors été menées sur l'école, en général, et sur l'instruction civique, en particulier. Le destin de cette discipline, promue, depuis 1945, par les adeptes d'une pédagogie finalement rejetée par les pompidoliens, avait donc tout simplement fini par recouper un processus au terme duquel conservateurs et réformateurs avaient eu paradoxalement à rencontrer des occasions de se dire, à la fois, satisfaits et déçus du traitement qu'on lui avait réservé.

2.2. Le déclassement de l'instruction civique.

Dans un article précédemment cité, l'historien Louis Legrand avait lui aussi jugé pertinent d'associer les années soixante à la fin d'une ère marquée, notamment, par la permanence d'une vision originelle de la formation morale et civique :

« Pendant cent ans, les textes officiels concernant l'enseignement de la morale et de l'instruction civique ont été considérés comme valables. Il a fallu les évolutions fondamentales de notre société dans les années soixante et l'explosion de 1968 pour faire naître le besoin d'un changement. »⁴³⁹

Sauf qu'en fait de changement, la décennie en question fut, comme nous allons le voir, surtout celle qui vit l'instruction civique être renvoyée, pour des raisons contraires, mais paradoxalement concordantes dans leur finalité, à un statut de discipline officiellement honorée et officieusement redoutée.

A. Les années du désaveu.

archive nationale, CARAN, 574 AP4. Cité par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 186.

⁴³⁸ Sur la base d'une enquête menée par les renseignements généraux, Jean-François Saglio avait en fait surtout pensé au chargé du secrétariat et de la coordination de la Division des Aires culturelles de la VI^e section de l'EPHE, un certain Clemens Heller : « Je ne sais s'il est naturalisé. Il se dépenserait beaucoup dans nombre de réunions internationales orientées principalement vers le Tiers Monde et les pays communistes. ». Cf. Jean-François Saglio, Note à Édouard Balladur, 1er septembre 1969, Archives Nationales, CARAN, 5AG2/261.

⁴³⁹ Louis Legrand, « Enseigner la morale aujourd'hui », *Revue française de pédagogie*, op. cit., p. 54.

Comme nous l'avons évoqué dans les dernières lignes de notre premier chapitre, le déclin relativement rapide de l'enseignement de l'instruction civique est paradoxalement intervenu avant celui des nouvelles pédagogies, puisque c'est en 1965 qu'il fut décidé que son étude - en tant que discipline autonome – serait supprimée dans le deuxième cycle du secondaire.⁴⁴⁰ Un peu plus tard, le découpage, par l'arrêté du 7 août 1969 (pour le primaire) et du 10 septembre 1969 (pour le premier cycle), de la semaine hebdomadaire en tiers-temps ne dut, d'ailleurs, lui non plus, pas manquer de confirmer le déclassement d'un savoir, prié d'exister, désormais, en dehors des "disciplines fondamentales" (français, mathématiques, langue vivante).⁴⁴¹ Avant même le coup de grâce porté par la réforme Haby de 1977,⁴⁴² la formation spécifiquement civique et morale des élèves avait donc cessé d'être "élevée" au rang de ces priorités qu'avaient pourtant énoncées, après-guerre, les esprits soucieux de "revenir sans fausses pudeurs aux traditions perdues de l'Université républicaine".⁴⁴³ Les fondations plus que centenaires de l'école de Jules Ferry avaient ainsi vécues. Vieillissante et dévoreuse de temps de travail, l'instruction civique avait simplement fini par apparaître dépassée. Pour

⁴⁴⁰ L'instruction civique et morale dans le second cycle du secondaire avait été instituée, à raison d'une heure par mois, par l'arrêté du 27 mars 1948 et la circulaire du 10 mai 1948. En ce qui concerne sa suppression, il faut donc se reporter à l'arrêté du 10 juin 1965 et la circulaire n° 65-138 du 20 août 1965, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, août 1965, II, pp. 1725-1727.

⁴⁴¹ La dimension hautement symbolique de cette décision peut, du reste, se révéler dans la prise de distance, cette fois-ci, effective vis-à-vis d'une histoire scolaire qui, au départ, avait situé l'instruction morale et civique au premier rang des priorités de l'instruction publique. Dans un livre qui revenait sur les étapes successives de cette prise de distance, l'inspecteur général de l'Éducation nationale, Jean David a d'ailleurs tenu à rétablir une vérité visiblement malmenée par l'histoire : « *L'école de la III^e République, l'école de Jules Ferry, a laissé dans la mémoire collective l'image d'une école où prédominait l'acquisition des connaissances. Certes, les apprentissages y étaient sérieux et solides, mais on perdit de vue que le premier souci de cette école était la formation du caractère. Il fallait en premier lieu donner aux enfants, le sens du travail, de l'effort, de l'ordre, de la discipline, celui de la famille, le respect des autres, etc ... Et c'est sur ce socle constamment consolidé que l'on pouvait ensuite aisément construire tous les apprentissages scolaires solides, qui sont seuls restés dans la mémoire collective comme la marque de l'école de Jules Ferry, alors qu'en réalité ils étaient en quelque sorte donnés par surcroît. Lorsqu'on se souvient d'une belle maison, ce n'est pas le souvenir des fondations qui se présente à l'esprit, et pourtant ce sont elles qui sont l'indispensable socle de l'édifice. Ceci était d'ailleurs clairement indiqué par la rédaction de la loi de 1882, sur l'enseignement obligatoire, qui commençait ainsi : « L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et civique ; La lecture et l'écriture ; etc... » L'instruction morale et civique était de toute évidence le premier objectif du législateur et la pierre angulaire du nouvel édifice. Cf. Jean David, *Ils ont tous tué l'école de Jules Ferry*, op. cit., p. 42-43, citant l'Article 1^{er} de la Loi du 28 mars 1882, publiée dans le *Journal Officiel* du 29 mars 1882.*

⁴⁴² Nous parlons là de la suppression de l'instruction civique en tant que discipline spécifique dans les collèges. Nous reviendrons sur l'origine et les conséquences de cette décision un peu plus bas.

⁴⁴³ Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, op. cit., p. 526.

beaucoup, cette représentation emblématique de “l'école de papa”⁴⁴⁴ était, en fait, parvenue à incarner l'anachronisme d'un système originellement moraliste, mais à qui il avait été demandé de veiller sur la reprise des affaires. Dans un des rares articles que nous avons pu consulter sur la question, l'historien François Audigier résuma d'ailleurs la chose en expliquant cette déliquescence par un glissement des préoccupations du domaine politique vers le domaine économique :

«Entre temps, les institutions scolaires et la société française ont profondément évolué. La scolarité obligatoire a été prolongée, les différentes filières du premier cycle de l'enseignement secondaire se sont peu à peu unifiées. D'un autre côté, la société française, comme les autres sociétés d'Europe occidentale, s'ouvre à la société de consommation, aux loisirs, aux voyages ; la Communauté européenne se met en place, l'Empire colonial disparaît. Les préoccupations glissent du domaine politique au domaine économique. Il ne s'agit plus de faire des bons français, républicains et patriotes (mais non nationalistes, ce qui est différent), mais des consommateurs avertis, de combattre l'inculture économique dénoncée dans divers rapports officiels. Même en l'absence d'études systématiques, on peut estimer que peu à peu l'instruction civique tombe en désuétude. Les préoccupations vont vers les approches transversales, l'interdisciplinarité ; l'heure est plutôt aux sciences sociales, même si les traditions disciplinaires restent très puissantes. »⁴⁴⁵

Il faut dire que les programmes, tels que nous les avons étudiés dans le chapitre précédent,⁴⁴⁶ étaient longtemps restés centrés sur la France, dans une époque où, comme le note Audigier, le monde s'était ouvert aux autres et avait, parallèlement, vu l'Europe poursuivre son chemin vers un destin communautaire. Puis, à la base de tout, s'était de toute façon posé le problème de l'adaptation de la morale scolaire aux nouvelles mentalités. Antoine Prost reviendra d'ailleurs sur le malaise éprouvé par certains professeurs devant l'impact qu'avaient eu les événements de 68 sur la vie scolaire des lycées :

« De longues discussions eurent lieu, entre professeurs grévistes, entre élèves, entre professeurs et élèves. S'y exprimait l'exigence de libertés nouvelles et d'un contrat pédagogique plus ouvert. Dans toutes ces assemblées générales, l'autorité fut naturellement contestée : celle des proviseurs par les professeurs, celle des professeurs par les élèves. [...] Le premier effet de 1968 fut de rendre dérisoires, et donc impossibles à maintenir, des interdictions mineures, mais lourdes de valeur symbolique. On se mit à fumer ouvertement ; les filles purent se maquiller ou porter des pantalons sans risque de réprimande ; certains

⁴⁴⁴ Au même titre que la “France de papa”, les expressions “école de papa” et, par extension, la “morale de papa” (voire de “grand-papa”) furent souvent utilisées pour ringardiser le modèle éducatif des années pré-68. Dotées d'une dimension rhétorique facile d'accès, ces façons de se représenter un temps révolu traverseront les âges pour être utilisées - nous le verrons - par certains de nos responsables politiques actuels. À titre d'exemple, nous noterons que l'historien Jacques Gimard consacra un livre à la mythologie de l'école républicaine qu'il intitula : *L'École de Papa*. Cf. Jacques Guimard, *L'École de Papa*, Terres Éditions, Paris, 2008.

⁴⁴⁵ Audigier François, « L'éducation civique dans l'école française », *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, *op. cit.*

⁴⁴⁶ Rappelons toutefois que la réécriture des programmes, tels qu'ils avaient été publiés après le seconde guerre mondiale, n'interviendra finalement qu'en 1985 avec J-P. Chevènement.

professeurs signalèrent leur adhésion au cours de choses en abandonnant leur cravate, d'autres tutoyant leurs élèves. Là où ils subsistaient encore, les signes extérieurs du respect disparurent : les élèves cessèrent d'attendre le signal du professeur pour s'asseoir au début des cours, et l'on vit des professeurs chevronnés, décontenancés par l'allure des lycées au point de demander leur mutation pour un collègue, dans l'espoir d'élèves moins impertinents parce que plus jeunes. »⁴⁴⁷

Face à cette nouvelle ambiance et à l'assurance de plus en plus répandue qu'il fallait en finir avec les vieilles conventions, on s'imagine donc sans mal combien il était devenu difficile, pour certains, de conduire une leçon intrinsèquement connotée. C'est, du reste, plus précisément sur ce point qu'étaient intervenus des mouvements contestataires, dont certains membres avaient tout simplement refusé d'enseigner une discipline conçue comme la pièce maîtresse d'un "arsenal disciplinaire" au "service d'une éducation morale".⁴⁴⁸ C'est donc l'intervention concordante d'éléments plus ou moins indépendants qui avait finalement participé au déclassement d'un enseignement dont le prestige, ranimé, vingt ans plus tôt, par le besoin de soigner les plaies de l'occupation, n'avait pas su résister aux tourbillons de la modernité.

Les uns, au nom, justement, de la modernité, avaient sans doute surdimensionné le pendant moraliste d'une matière symboliquement associée au carcan supposé de la tradition. D'autres, craignant peut-être d'être débordés par les vents nouveaux, s'étaient, de leur côté, certainement trop inquiétés de l'emprise exercée par les idéologies marxistes sur le corps

⁴⁴⁷ Antoine Prost, *Éducation, société et politique, Ibid.*, p. 162

⁴⁴⁸ En dépit du rôle d'accélérateur émotionnel qu'ont pu jouer les années 1960-1970, il convient de ne pas perdre de vue les origines plus lointaines de la défiance nourrie par certains éducateurs français vis-à-vis du pendant moraliste de la discipline. Dans le sixième chapitre d'un ouvrage qu'il a consacré à la question des valeurs à l'école, Jean Houssaye a d'ailleurs précisé cet aspect des choses : « On voit donc au tournant du siècle l'école laïque républicaine se substituer à l'Église dans l'éducation morale de la jeunesse. Pour ce faire, elle met en place un justificatif et un dispositif finalement très élaborés et omniprésents, comme si c'est sur ce point très sensible qu'elle risquait d'être jugée en raison d'un procès éventuel de faiblesse. Pourtant, la remise en cause ne viendra pas tant de l'extérieur (de l'Église) que de l'intérieur même de l'Éducation nationale. Certains éducateurs, au nom d'une autre conception de l'éducation, ne vont pas hésiter à critiquer fortement les pratiques de moralisation en vigueur et à prôner d'autres moyens de l'éducation morale. Mais ceci ne se fera pas facilement ; il faudra attendre les années 50 pour que le discours soit vraiment organisé et reconnu. » Jean Houssaye, toujours dans le même développement, citait à titre d'exemple l'analyse proposée à la fin des années soixante-dix par un des principaux animateurs du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), un certain Aurélien Fabre. Pour l'historien, Fabre, en digne représentant d'une pédagogie nouvelle théorisée par Paul Langevin et Henri Wallon (qui avaient créé, rappelons-le, le GFEN), n'a jamais nié une sensibilité marxiste qui devait même se retrouver dans des textes de 1955 : « Il remet fortement en cause l'arsenal disciplinaire des moyens de l'éducation morale justifié par le discours de l'éducation de la volonté. La notification classique de discipline est à rejeter : " elle fait totalement abstraction du point de vue du sujet en se fondant sur la seule obéissance a priori ; elle fonctionne indépendamment de la considération des fins que l'éducateur définit et auxquels il essaye d'amener l'enfant ; elle est considérée comme immuable et indépendante des conditions historiques alors que tout système disciplinaire est fonction des conditions sociales historiques." » Jean Houssaye, *Les valeurs à l'école*, Presse Universitaire de France, Paris, 1992, p. 195. Le passage du livre d'Aurélien Fabre est tiré d'un ouvrage publié en 1978 : Aurélien Fabre, *Pédagogie scientifique et éducation*, Armand Collin, Paris, 1978, p. 125-126.

enseignant. Mais tous s'étaient visiblement méfiés du rôle qu'aurait pu ou dû jouer l'instruction civique dans l'évolution du climat général. Comme l'a noté Jean Peyrot, la critique était, du reste, certes, prioritairement venue des défenseurs de la tradition :

« Paradoxalement les premiers coups portés à l'instruction civique le sont par le camp politique au pouvoir, qui affiche le civisme et la morale traditionnelle. En 1965, elle est supprimée du second cycle.⁴⁴⁹ Sont mis en avant la lourdeur des horaires et des programmes ainsi que le redéploiement des moyens. En fait, les autorités se méfient de l'idéologie de gauche des maîtres. Déjà l'économisme, ce dissolvant efficace du civisme et de la morale, perce sous Georges Pompidou. »⁴⁵⁰

Mais il n'en reste pas moins vrai que ce sont des visions parfaitement antagonistes du monde qui s'étaient, à ce moment précis, convaincues du danger qu'aurait pu représenter une simple leçon.

B. Le paradoxe d'une méfiance communément partagée.

Pour illustrer l'ironie symptomatique de ce déclassement, il nous a donc semblé utile de nous intéresser aux propos tenus, ici et là, par des acteurs, certes, différemment concernés, mais qui, tous, avaient dû reconnaître l'existence d'un fait simple : l'influence présumée de la discipline, pour aussi secondaire qu'elle ait pu être à ce moment, avait paradoxalement inspiré des paroles, qui, pour certaines d'entre elles, avaient efficacement su symptomatiser l'ambiance générale du moment.

a. La méfiance des conservateurs.

Parmi les défenseurs de l'instruction civique et morale de la période post-68, il en est un qui, de par les fonctions qu'il occupa, eut bien des occasions de constater cette double

⁴⁴⁹ Sur ce point Jean Peyrot a commis une légère erreur (souvent commise par les spécialistes de la question). De fait, l'instruction civique, à partir de 1965, fut effectivement peu abordée dans les classes de lycée. Mais elle n'a, pour autant, jamais disparu des programmes officiels. En effet, par l'arrêté du 10 juin 1965 et la circulaire n° 65-138 du 20 août 1965, elle avait simplement cessé d'être enseignée en tant que discipline autonome et n'avait dès lors, été abordée que de manière coordonnée dans les programmes d'histoire, de lettres et de langues vivantes (classe de seconde) ; d'histoire et de géographie (première), voire d'initiation aux faits économiques et sociaux (section B) et d'histoire-géographie ou de philosophie (classe terminale). Elle disposait, d'ailleurs, pour chaque classe et section du secondaire, d'un horaire et d'un programme bien précis. Cf. Ministère de l'Éducation nationale, *Instruction civique, Horaires, programmes, instructions*, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, Brochure 6060, Paris, 1973, p. 8-12.

⁴⁵⁰ Jean Peyrot, « Libre regard sur une histoire », *Historiens & Géographes*, op. cit., p. 113.

méfiance. Il s'agit de Louis François.⁴⁵¹ Cet homme, dont on a vu dans notre premier chapitre qu'il avait hérité, à la Libération, du poste d'inspecteur général, présente l'avantage d'avoir eu à se mêler activement des affaires qui nous intéressent, et cela, non seulement avant, mais aussi, surtout, après 1968. En occupant les postes qui furent les siens, personne mieux que lui ne pouvait ainsi prétendre avoir fréquenté d'aussi près les différents détracteurs de l'instruction civique. Pour ne rien gâcher, nous avons découvert qu'il avait accordé, en 1997, un entretien à la revue *Historiens & Géographes* dans laquelle il témoignait, aussi, de ce qu'il avait pu dire ou entendre sur le rôle qu'avait pu - ou n'avait pas pu - jouer la discipline dans les années 1960. C'est ainsi qu'au mois de juin 1965, celui qui n'était alors qu'Inspecteur général avait été, selon ses dires, amené à rencontrer le ministre de l'Éducation de l'époque, Christian Fouchet, lequel, avait tout juste décidé la suppression de l'instruction civique dans les lycées. Notre inspecteur, après avoir demandé audience à son chef pour comprendre les raisons d'une décision qu'il avait jugée désolante, confessa plus tard avoir eu cet échange :

« Il me répond : “Parce que seuls les communistes la font.” Alors je lui dis : “Mais qui peut vous renseigner ? Moi seul. Or, vous ne m'avez rien demandé là-dessus. Vous prenez une mesure sans aucun renseignement. C'est vrai qu'il m'est arrivé de visiter des établissements, pas très nombreux, où les proviseurs m'ont mis en garde contre tel professeur qui fait de l'instruction civique, et qui est au conseil municipal, communiste, mais je n'ai rien eu à dire, ils le faisaient très bien. Je reconnais que souvent ils lisaient un papier, mais c'est leur méthode que je pouvais critiquer, le reste non.” »⁴⁵².

Cette confiance, brève, mais riche de tout ce que nous cherchons à démontrer, suffit en peu de mots à illustrer l'hostilité qu'avait su susciter, à l'époque, l'instruction civique. Elle confirme que la défiance manifestée jusque dans les plus hautes sphères de l'État français s'était installée bien avant 1968, et nous offre, en sus, de sonder la vérité officielle d'un ministre. Car le langage officiel dépouillé de sa pleine liberté de ton ne pouvait évidemment pas traduire les sentiments réels de l'exécutif. On pouvait détourner le regard, mais s'il se présentait l'obligation de parler d'instruction civique il lui fallait bien en faire l'éloge. Or, l'examen d'un échange survenu à ce propos durant la séance de l'Assemblée Nationale du 6 octobre 1965⁴⁵³ en offre un parfait exemple. Ce jour-là, le ministre Fouchet avait été amené à répondre aux

⁴⁵¹ Sur Louis François voir : Fiche personnelle de l'IGIP ; Dominique Borne, André Zweyacker, « Louis François 1904-2002 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale*, Fayard, Paris, 2002, p. 267-268.

⁴⁵² Citation tirée de l'interview menée le 15 octobre 1996 par Hélène Chanezon, Jean Peyrot et Pierre Kerleroux dans le cadre du dossier consacré à l'éducation civique du numéro 359 de la revue *Historiens & Géographes*, op. cit., p. 158.

⁴⁵³ <http://archives.assemblee-nationale.fr/2/cri/1965-1966-ordinaire1/003.pdf>.

inquiétudes de deux députés républicains. Le premier, un certain François Delma,⁴⁵⁴ lui avait tout d'abord notifié l'urgence qu'il y avait à : « donner aux jeunes Français, préalablement à leur majorité, un minimum indispensable d'éducation civique et politique. ». S'étant ému, non seulement de « l'ignorance des jeunes Français en ce qui concerne l'organisation administrative et politique de notre pays », il s'était aussi inquiété de ce : « que cet état de choses (était) très dangereux pour l'avenir de la démocratie. »⁴⁵⁵. Cette question écrite avait alors été associée à celle d'Alain Le Guen,⁴⁵⁶ lequel, s'était, lui aussi, soucié du fait que : « l'instruction civique⁴⁵⁷ des élèves de l'enseignement du premier et du second degré (était) faite de façon très peu satisfaisante, les programmes officiels étant rarement respectés. »⁴⁵⁸ À tout cela, Christian Fouchet, pour ne pas contredire les deux députés, s'était alors, dans un premier temps, contenté de rappeler ce que prévoyaient les programmes de 1961⁴⁵⁹ et 1962, pour finalement botter en touche en déplaçant le sujet sur la contribution potentiellement offerte par les MJC de quartiers :

« Il convient enfin de remarquer, mesdames, messieurs, que l'école ne doit pas se limiter à instruire ; elle doit aussi éduquer. Dans cette perspective, on peut affirmer que l'éducation civique des élèves n'est pas seulement assurée par l'enseignement qui a explicitement pour objet la connaissance des faits essentiels de la vie sociale, économique, administrative ou politique du pays, mais aussi par une action globale qui peut s'exercer dans le cadre d'enseignements divers et à travers tous les aspects de la vie scolaire. [...] La fédération française des maisons des jeunes et de la culture a placé la formation civique des jeunes au premier rang de ses préoccupations. La structure, le mode de gestion, le fonctionnement et les activités de ces établissements peuvent donner lieu à une véritable auto-éducation civique. Des journées d'études sur les principaux problèmes de l'éducation civique, des enquêtes et des visites sont organisées par les maisons et complètent ainsi, par l'information et le dialogue, la pédagogie d'un civisme vivant. »⁴⁶⁰

⁴⁵⁴ L'avocat et ex-Maire de Montpellier, François Delmas, était à l'époque député de l'Hérault. Il était affilié au Parti Républicain.

⁴⁵⁵ *Journal Officiel de l'Assemblée Nationale*, année 1965-1966, n°72, compte rendu de la séance du 6 octobre 1965, p. 3345.

⁴⁵⁶ Alain Le Guen, député de la IV^e circonscription de ce qui s'appelait encore les Côtes du Nord, était, quant à lui, membre du MRP.

⁴⁵⁷ On relèvera ici une illustration supplémentaire de la rigueur aléatoire des usages qui pouvaient être faits des termes "éducation" et "instruction". Dans le compte-rendu de cette séance de débat parlementaire publié au *Journal Officiel*, il était dit que M. Delmas parlait "d'éducation civique" quand son collègue, M. Le Guen parlait "d'instruction civique".

⁴⁵⁸ *Idem*.

⁴⁵⁹ Arrêté du 4 juillet 1961 sur les nouveaux programmes d'instruction civique et note du 19 septembre 1961 sur les nouveaux programmes d'instruction civique, *Journal Officiel de la République Française* du 7 juillet 1961, p. 6191.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 3346.

Le député Le Guen, honorant avec expérience les règles de la courtoisie parlementaire, avait alors feint de se réjouir de la bonne volonté du ministère. Mais il avait surtout tenu à poursuivre l'exposé de ses préoccupations :

« Il fut un temps où l'on enseignait avec régularité aux élèves de douze à quatorze ans ce monument capital de la formation civique de la jeunesse française que fut la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, dont les hommes de cette génération récitaient chaque matin les articles. [...] Il faudrait accentuer très vigoureusement cet enseignement, le compléter par un enseignement de la loi morale fondamentale et rendre à notre jeunesse le sens de la démocratie républicaine, ce qui sera d'ailleurs la meilleure façon de lui apprendre à se méfier de toutes les aventures. »

Devant cette plainte, dont nous ne citons qu'un bref extrait, la seule issue avait alors consisté, pour le ministre, à fournir une réponse suffisamment vague et acquiesçante, laquelle réponse, ne devait, en somme, trahir, ni ses obligations factuelles, ni ses véritables convictions :

« Il est en effet choquant, trop souvent, de constater l'ignorance de certains jeunes Français — parfois même de Français moins jeunes — en des matières qui concernent étroitement le pays, sur des aspects fondamentaux de son activité politique, dans le sens très noble du mot. C'est tout à fait regrettable. [...] C'est là une affaire qui dépasse le cadre d'un parti politique et qui intéresse l'Assemblée tout entière, du fait même qu'elle s'appelle nationale. Je vous donne l'assurance que j'y attache personnellement de l'importance... »⁴⁶¹

On le voit, le verbe officiel avait, ce jour-là, bien traduit l'obligation faite à un ministre de l'Éducation nationale de manifester publiquement sa déférence pour un enseignement, fut-il redouté. Notons d'ailleurs qu'il n'est pas un chef de la rue de Grenelle qui n'ait un jour osé afficher une once d'hostilité ou de doute à l'égard de l'instruction civique. Pourtant, les confidences faites, vingt ans plus tard, par Louis François avaient, sans conteste, fourni la preuve de la rupture intervenue dans ces années. Et si, au sortir de la guerre, la volonté revendiquée des autorités, en ce qui concerne ce qui était encore une matière, avait pu, comme l'imagine François Audigier, se résumer en une phrase : « Plus jamais ça ! »⁴⁶², la nécessité de corriger et de prévenir les défaillances d'une société blessée par les années d'occupation avait perdu, dans les années 60, la plus grande partie de sa valeur coercitive. Le basculement des paradigmes se situe bien là. La méfiance de l'État vis-à-vis du risque d'instrumentalisation de l'instruction morale civique avait dépassé, pour la première fois, une croyance consubstantielle à l'école républicaine.

⁴⁶¹ *Ibid.*, p. 3347.

⁴⁶² François Audigier, *Vers une citoyenneté européenne*, *op. cit.*

Mais la dimension symptomatique, et, partant, paradigmatique, de cette redéfinition de l'influence conférée à la discipline devait aussi, pour ne pas dire, surtout, se révéler dans la méfiance qu'avait, lui-aussi, manifestée le camp de gauche qui, au sortir de la guerre, avait pourtant été le promoteur le plus actif d'une formation sans laquelle, avait-il dit, "*il n'y [aurait] pas de démocratie*".⁴⁶³

b. La méfiance des réformateurs.

La méfiance affichée à l'égard de l'instruction morale et civique dans cette période n'a effectivement jamais été le seul fait d'intervenants plus ou moins proches du camp conservateur. Le paradoxe de la situation veut, en effet, qu'à la source même de certaines préoccupations se trouvaient des hommes et des femmes, qui pour des raisons parfois parfaitement opposées, avaient, eux-aussi, fait preuve d'une véritable défiance vis-à-vis de la discipline.

Le premier aspect de cette hostilité – et celui qui devra rester le plus connu ou le plus visible – accompagnait, en fait, un ensemble de conséquences plus ou moins identifiables du schisme idéologique de l'époque. Pour être plus précis, nous dirons que nos lectures nous ont le plus souvent amené à relever les craintes manifestées par des enseignants "dits" de gauche à l'égard de ce qu'ils avaient, à l'époque, considéré comme une version modernisée du cours de morale. Cette catégorisation probablement rapide d'un "type" de professeur devait ainsi englober un ensemble d'acteurs, plus ou moins acquis à la pensée marxiste, pour qui le message émancipateur de 68 méritait d'être confondu avec la critique d'une discipline pétrie de "vieux" principes. Dans un entretien mené par la revue *Historiens & Géographes*, le successeur de Louis François à l'inspection générale, Jacques Grell, a ainsi exposé le regard qu'il convient, rétrospectivement, de porter sur cette situation. Alors qu'Hélène Chanezon et Pierre Kerlerou lui demandaient s'il était possible de parler de crise pour l'éducation civique en 1970, Grell leur avait répondu ceci :

« Bien sûr. 1968 n'a pas favorisé l'instruction civique ; on considérait que c'était des idées toutes faites, que ça représentait la défense d'un système et d'un régime qui était désuet. J'avais vraiment l'impression qu'elle était en crise. Les gens n'aimaient pas la faire et en faisaient peu. »⁴⁶⁴

⁴⁶³ Arrêté du 21 septembre 1944, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, *op. cit.*, p. 526.

⁴⁶⁴ « Entretien avec François Audigier », *Historiens & Géographes*, n° 359, *op. cit.*, p. 164

Pour François Audigier, spécialiste, lui aussi, de l'histoire de la discipline, cette première explication, non seulement tient la route, mais mérite, par ailleurs, d'être associée à la prise en compte d'une évolution plus globale de la société française, laquelle, avait parallèlement impliqué, pour ces mêmes gens, la satisfaction de besoins proprement conjoncturels. C'est ainsi qu'à ces mêmes rédacteurs de la revue *Historiens & Géographes* qui lui avaient demandé ce qu'il pensait de l'influence du marxisme et de l'anticolonialisme - "forte chez les étudiants et les enseignants" - sur le recul d'une instruction civique "jugée trop patriotique, déroulédiennne"⁴⁶⁵, Audigier avait ainsi répondu ceci :

« Ce n'est pas contradictoire. Ce que vous dites a probablement joué au niveau des pratiques, au niveau du choix des enseignants. Et puis, fondamentalement, la République est acceptée, les guerres coloniales sont à peu près terminées, la République est pacifiée, il n'est plus besoin de la réaffirmer contre l'Église, contre les ennemis de l'intérieur ou de l'extérieur. Dans cette République politiquement pacifiée, il y a tout un mouvement pour dire que ce qui est important, c'est d'apprendre aux jeunes Français à être de bons consommateurs et à être de bons producteurs. »⁴⁶⁶

On doit donc comprendre qu'un aspect plus consensuel (donc contextuel) de la critique des réformateurs avait été, par-delà les extrapolations prétendument idéologiques, motivée, là encore, par un souci tout bonnement pratique. C'est en embrassant une démonstration basée sur des facteurs conjoncturels de la révolution scolaire, qu'il leur avait ainsi semblé indispensable de prendre en considération les préoccupations formulées paradoxalement, dès le début des années soixante, par leurs "adversaires" politiques au pouvoir, pour qui, rappelons-le, il avait fallu :

« [...] désormais tenir compte de ce que les classes primaires (n'étaient) plus que la première phase de la scolarité obligatoire qui, au-delà du cours moyen deuxième année, c'est-à-dire de la septième, (devait) se prolonger pendant quatre ou cinq années encore. »⁴⁶⁷

En d'autres termes, il ne leur était pas apparu fondamental, à eux non plus, de veiller à ce que les élèves du primaire soient dotés du lot de connaissances civiques et morales indispensable à l'entrée dans la vie d'adulte.

⁴⁶⁵ L'expression renvoie à la figure du poète et romancier de la fin du XIX^e siècle, Jacques Déroulède, dont les écrits, teintés d'un nationalisme intransigeant l'amènèrent à devenir une figure emblématique de la droite nationaliste. Voir à ce sujet : Bertrand Joly, *Déroulède. L'inventeur du nationalisme*, Perrin, Paris, 1998.

⁴⁶⁶ « Entretien avec François Audigier », *Historiens & Géographes*, op. cit., p. 179

⁴⁶⁷ Christian Fouchet, « Exposé du ministre de l'Éducation nationale - Extrait du Journal officiel du 20 juin 1963 », *L'Éducation Nationale*, n°23 bis, 27 juin 1963, p. 7.

Au final, s'il nous faut résumer les différents aspects de l'influence de la (contre)révolution scolaire sur le sort de l'instruction civique, nous nous attacherons principalement à retenir les faits suivants. Tout d'abord, la nouvelle ère qu'ont ouverte les années soixante ne doit assurément pas souffrir d'être contestée. La société de l'époque et son école avaient évolué. Cela, tout le monde l'a aisément admis. Les élèves touchés comme les premières cibles d'une extraordinaire révolution des mœurs familiales, sexuelles et consuméristes avaient changé. Leur nombre, déjà, avait tout simplement explosé. De là, le métier de professeur avait dû s'adapter et l'on s'était vite - peut-être trop vite - convaincu du fait qu'il n'avait sans doute plus été utile d'apprendre à l'école primaire ce que les nouvelles générations pourraient apprendre plus tard. D'ailleurs, pour le camp des "révolutionnaires", comme pour celui des contre-révolutionnaires, la situation avait permis d'imaginer que le temps dégagé par l'effacement de certains apprentissages pourrait être reporté sur l'acquisition de connaissances (re)déterminées par les exigences nouvellement dictées par la modernité. Au bout du compte, tous ces éléments contextuels mis bout à bout avaient très lourdement compliqué l'apprentissage d'une morale républicaine trop souvent associée à l'école moraliste de papa, et qui, de fait, n'avait plus trouvé sa place dans les prérogatives premières de l'État-éducateur. On s'était dit qu'il valait mieux mettre l'accent sur l'appréhension précoce de règles mathématiques plus directement monnayables. En ce qui concerne, par ailleurs, la guerre pédagogique qui s'était faite jour, la progression des événements n'avait pas davantage concouru à défendre cette ancienne place forte de l'éducation à la française. Les néo-pédagogues, censés - compte tenu de leur histoire - se tenir au premier rang des promoteurs de la discipline, avaient bien eu leur heure de gloire. En 1967, Alain Peyrefitte en était même venu à présenter un programme comportant vingt-sept points tous plus progressistes les uns que les autres. Mais cet élan, interrompu par l'arrivée au pouvoir d'un personnel hostile à la pensée de ces idéologues marxissants, n'aurait de toute façon probablement pas tenu ses promesses, tant il avait été difficile pour ces gens de gauche de concevoir l'attrait d'un enseignement associé - quoi qu'ils aient pu en dire après-guerre - à la morale castratrice des anciens. Au bout du compte, la particularité des réflexions menées sur l'instruction civique de cette séquence mérite donc bien d'être observée dans la propension qui fut la sienne à associer des sensibilités politiques les plus disparates dans une critique mêlant une crainte de son instrumentalisation à la reconnaissance généralisée de son obsolescence. Ce sont, en somme, bien ces visions aussi dissonantes que non avouables qui durent finalement conduire la matière à se faire avaler par l'avènement de l'individualisme postmoderne.

Conclusion :

Tout ce qui vient d'être dit sur le traitement réservé dans les années soixante à l'instruction civique doit ainsi bel et bien concourir à faire de la discipline le révélateur privilégié d'un certain esprit du temps. Il n'est en effet pas un enseignement qui ne puisse, mieux que lui, épouser le destin du pays dans lequel il fut imaginé. Dans son interview, François Audigier avait d'ailleurs tenu à conclure son exposé en notifiant cette relation intemporelle qui semble continuellement relier les besoins de la nation au destin de la matière :

« [...] dans les années 1945-1947, le doyen François introduit l'instruction civique dans les premiers cycles de lycée. Ainsi, chaque fois qu'il y a une situation politique grave, on fait appel à l'école pour ce qui est de l'ordre du civique. Il semble bien que dans les années 60, il y ait un déclin relativement important et progressif des pratiques d'éducation civique, sans doute en relation avec la montée des préoccupations économiques. »⁴⁶⁸

Mais il reste que l'examen des justifications d'une telle désuétude devait tout de même nous amener à soulever une question annexe : n'y a-t-il rien de paradoxal à constater la défiance qu'avaient manifestée les responsables de gauche comme de droite vis-à-vis d'un enseignement jugé dépassé ? Pour être plus clair, ne devons-nous pas nous demander si la méfiance suscitée chez ces acteurs n'était pas en fait indirectement revenue à honorer une discipline dont on s'était pourtant plu à dire qu'elle ne devait plus compter tant que cela ? En somme, si l'on admet qu'une crainte, quelle qu'elle soit, suppose l'existence d'un puissant principe actif, ne devons-nous pas nous interroger sur l'incohérence de la réaction qu'avait eue le personnel politique de l'époque ? Il s'était dit que l'instruction civique était vieillotte ou inadaptée ; qu'il fallait restructurer l'école selon les exigences du temps. Mais quelles conclusions devons-nous tirer de tout cela ? Ces gens s'étaient-ils convaincus du fait qu'il fallait reprendre le contrôle des événements en limitant le poids des passions politiques ? Avaient-ils préféré dans ce cas miser sur la fabrique d'une jeunesse plus efficace et, partant, moins sensible aux vibrations imprévisibles de l'introspection ? Ces questions méritent d'être posées car il nous semble tout à fait clair que les élites de l'époque avaient toutes pris le soin d'appuyer leur réflexion sur la redéfinition nécessaire des priorités du pays ; ce qui, de fait, revenait à considérer que l'on avait traité la formation de l'homme non plus prioritairement pour lui-même, mais pour la bonne santé de l'État. La guerre était loin et la croissance revenue. Il avait fallu soutenir la relance et imprégner les forces vives d'une philosophie programmée par les exigences - notamment techniques - de la modernité. Au départ de tout, c'est-à-dire à l'école, il était ainsi devenu vital

⁴⁶⁸ *Historiens & Géographes*, n° 359, *op. cit.*, p. 177.

de former des esprits plus pragmatiques. Les chiffres avaient acquis un pouvoir qui devait, à terme, les mener à jouir d'une noblesse jusque-là réservée aux humanités classiques. Et si tout ceci pouvait avoir procédé d'une articulation complexe de préoccupations non exclusivement politiques ou financières, il faut ainsi bien se demander si la réaction dont nous parlons n'avait pas finalement conduit la modernité - et non l'inverse - à dessiner le visage d'un homme nouveau, et, partant, d'une citoyenneté nouvelle.

Or, c'est, en partie, pour répondre à ces questions que notre réflexion devait progressivement se détacher de l'examen du contexte pour se concentrer plus précisément sur le processus décisionnel d'un exécutif qui continuera dans les années soixante-dix, plus que jamais, à jongler avec les contradictions d'une double logique :

- . une logique de méfiance (privée) et de reconnaissance (publique) pour une matière dotée d'une histoire noble.
- . une logique de promotion de l'individu et d'honneur rendu aux fonctions républicaines traditionnelles de la discipline.

II. Les années soixante-dix et les contradictions du discours officiel.

Dans le livre consacré à son activité au sein du Ministère de l'Éducation nationale, René Haby avait tenu à témoigner de la manière dont il avait vécu cette période trouble :

« Mai 74. Me voici donc chargé des responsabilités de la Rue de Grenelle. Un observateur un peu averti y aperçoit des chercheurs et des théoriciens qui, refusant de prendre en compte les réalités financières et institutionnelles, subordonnent souvent leurs propositions à une finalité politique : le changement de société ; des enseignants séparés par des diversités parfois assez choquantes de statuts, se disant favorables aux changements pédagogiques, mais qui, en fait, restent fort réservés devant l'innovation sauf lorsqu'elle amplifie leur travail ; des élèves aux intérêts plus difficilement saisissables qu'autrefois, et très « réactifs » encore dans les lycées ; des parents de plus en plus organisés - parfois de l'extérieur - et de plus en plus hostiles à tout ce qui peut paraître entraver la réussite scolaire de leurs enfants, au moins dans la mesure où il s'agit de leur assurer l'équipement mental de base que réclame la société moderne. [...] L'opinion attend des suggestions miracles pour résoudre – ou au moins atténuer – le problème de l'échec scolaire. Les critiques sur le dysfonctionnement de notre système scolaire sont permanentes et bruyantes [...] Parents et élèves ne supportent plus ces blocages : la transformation "démocratique" des mentalités fait que l'instruction à un niveau aussi élevé que possible a cessé d'être accepté comme un phénomène élitiste – que cette élite soit considérée par une catégorie sociale ou une catégorie intellectuelle. [...] Il y a donc du pain sur la planche. »⁴⁶⁹

⁴⁶⁹ René Haby, *Combat pour les jeunes Français*, Éd. Julliard, Paris, p. 87-92.

Ces lignes, écrites quelques trois années après son départ du ministère, recoupaient dans un ordre, certes, différent du nôtre, la presque totalité des enjeux qui devaient animer la progression de cette partie de notre étude. Car, en fait de progression, il s'agira pour nous ici de suivre les étapes d'une politique publique à travers ce que nos archives nous ont permis de savoir d'un processus au terme duquel une énième réforme de l'instruction civique fut actée. Introduite par une base contextuelle aussi brève que fondamentale, notre démarche s'attachera donc, au départ, à rappeler que l'évocation par le ministre des réalités financières renvoyait en fait à une situation de crise de confiance, elle-même liée à la globalisation de plus en plus effective du risque économique.⁴⁷⁰ Et puisqu'il sera aussi question des difficultés rencontrées par le ministère, dans sa volonté de saisir l'intérêt d'une jeunesse très « réactive », nous nous efforcerons de détailler la nature et le rôle qu'avaient pu jouer ses angoisses sur le destin de notre objet d'étude. De la même manière, nous serons amenés à dire un mot de ceux que René Haby avait visiblement regroupés dans la famille des "*chercheurs et des théoriciens*". Organisés, soutenus ou contestés par des acteurs qui n'abordaient pas toujours leurs innovations scientifiques sous les mêmes auspices, nous verrons notamment comment et pourquoi ces gens, dont l'avis fut souvent commandé par le ministère lui-même, avaient effectivement pu "*subordonner*" certaines de leurs propositions à des finalités non exclusivement financières. Au bout du compte, l'étude de ce temps de l'histoire pourra ainsi nous conduire à questionner la réalité très pragmatique d'un cheminement où s'étaient articulés, dans un mélange bien huilé, un certain nombre des éléments parmi les plus rébarbatifs de l'activité politique, à savoir : la subordination de l'homme au déterminant économique premier ; la prise en compte de « l'opinion » ; la prévention des prétendus risques d'agitation sociale et l'unilatéralité décisionnelle. Tout ceci n'aura bien évidemment de sens que pour signifier et décrire une nouvelle fois les capacités de l'instruction civique à incarner ce que l'on aura de cesse d'appeler un certain esprit du temps.

1. La mondialisation des enjeux et la nouvelle jeunesse française.

Pour comprendre le traitement réservé à l'instruction civique des années 70, il convient tout d'abord de situer son analyse dans un contexte dépassant le seul cadre franco-français. Car cette réalité nouvelle, marquée, selon les avis, par l'affirmation plus ou moins récente d'une

⁴⁷⁰ Sean Cleary, Thierry Malleret, *Risques : Perception, Évaluation, Gestion*, Éd. Maxima, Paris, 2006.

interdépendance des nations,⁴⁷¹ s'était nécessairement répercutée sur la priorité donnée à certaines fonctions de l'école. Le monde avait changé, et les conséquences d'une globalisation des risques macro-économiques avaient fait plonger la France dans un inquiétant cycle de récession. Il avait donc fallu, s'était-on dit, que l'on veille une nouvelle fois à réévaluer l'adaptation du système scolaire aux challenges dictés par la compétition mondiale. Les jeunes, ayant eux-mêmes considérablement changé, n'avaient pu, dès lors, que trop ressentir l'incertitude généralisée d'un temps qui, sous bien des aspects, s'était de plus en plus intéressé à la catégorie d'âge qu'ils venaient tout juste de former. Or, s'il nous fallait, là encore, faire de l'instruction civique le témoin privilégié d'une ambiance générale, nous ne pouvions faire l'économie d'un point sur ce qu'il convient d'appeler, d'une part, le rétrécissement d'un monde en crise, et d'autre part, l'avènement d'une nouvelle jeunesse.

1.1 Le rétrécissement d'un monde en crise.

Au même titre qu'un questionnement fondé sur la primauté donnée à l'œuf ou à la poule, il serait bien malaisé de déterminer qui de la mondialisation ou de la crise des années économiques des années 1970 mériterait d'être comprise comme le symptôme de l'autre. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que les deux phénomènes, en révélant les failles d'une France directement liée au destin d'un monde de plus en plus connecté, eurent, eux aussi, une incidence sur la suite des opérations menées autour de l'instruction civique.

A. Le village planétaire.

⁴⁷¹ Dans son livre consacré à l'histoire de la mondialisation, Bertrand Blancheton nota que la tentation de faire relier la mondialisation au début d'une histoire correspondait à une quête vaine : « *Quand la mondialisation débute-t-elle ? Cette question n'a sans doute pas de sens ! À chaque étape de l'histoire correspond une forme de mondialisation économique. La mondialisation est avant tout une question d'échelle et d'intensité, ses battements (les battements de l'économie globale) paraissent en fait s'amplifier au cours du temps à mesure que des avancées techniques permettent l'intensification des échanges. Dès l'Antiquité, puis au Moyen-âge, les cités marchandes développent des réseaux d'échanges à longue distance autour de la Méditerranée, vers l'Océan indien, à travers l'Europe, voire l'Afrique. La découverte de l'Amérique (1492) et le premier tour du monde (1522) marquent un jalon décisif vers une économie mondialisée au sens propre (géographique) du terme ; les flux transatlantiques contribuent alors directement à la formation des grandes économies nationales européennes, en relations étroites avec leur empire. Au seuil du XIX^e siècle, la Révolution industrielle conduit à l'internationalisation des économies nationales, en donnant naissance à une division mondiale du travail en pays industriels et pays pourvoyeurs de produits bruts. Mais à travers le XX^e siècle, l'intensification des flux internationaux de toute nature, l'intégration des processus de production eux-mêmes et l'industrialisation de nouveaux pays de tous les continents bouleversent la nature du commerce international, remettant en question l'existence même d'économies nationales.* » Cf. Bertrand Blancheton, *Histoire de la mondialisation*, De Bœck Supérieur, Bruxelles, 2008, p. 9-10.

Du fait de son caractère global et de l'ancienneté plus ou moins effective de ses manifestations, le rétrécissement symbolique du monde moderne pourrait être abordé de mille façons. Compte tenu, d'ailleurs, de l'importance respective de ses déterminants, il demeure, aujourd'hui encore, bien difficile de savoir lequel des facteurs politiques, économiques, sociaux, technologiques, médiatiques, etc... serait le mieux à même d'expliquer un phénomène aussi complexe. Ce que l'on sait, en revanche, c'est que la décennie 1970 constitua une phase d'accélération particulièrement probante de ses différentes expressions. Aussi, plutôt que de nous disperser dans une conceptualisation détaillée du problème, il nous est apparu que la relation qu'il devait entretenir avec cette séquence de notre étude pouvait être résumée dans l'examen rapide et particulier d'une de ses nombreuses caractéristiques.

C'est ainsi qu'il nous faut commencer par préciser que l'expression « village planétaire » - qui pourrait, *a priori*, s'utiliser de manière spontanée – est aussi celle qui fit connaître, dans les années 1970, les travaux d'un intellectuel canadien, Marshall McLuhan.⁴⁷² Cette notoriété, le sociologue la doit aux recherches qu'il a menées, toute sa carrière durant, sur les progrès réalisés, après la seconde guerre mondiale, dans le domaine des sciences de l'information et de la communication. Pour faire court, sa théorisation du « village planétaire » pose que la sphère médiatique moderne, associée à l'essor croissant des échanges économiques et culturels, offre à chaque individu la possibilité d'être directement connecté avec le reste de la planète. C'est donc, d'abord en cela, selon lui, que le monde moderne se renoue avec les idées de proximité et de communauté propres aux sociétés villageoises. Pour nous, cette approche a ceci d'intéressant qu'elle permet de conceptualiser la redéfinition moderne du rapport de l'homme à l'espace, et donc à la distance. Et s'il est une chose que le traitement de l'instruction civique des années 1970 eut à subir, pour la première fois, de manière substantielle, c'est bien la remise en cause d'une réalité dans laquelle s'étaient télescopés, selon les mots de Jean Viard,

⁴⁷² Né en 1911, ce docteur de l'Université de Cambridge en littérature anglaise, commença à s'intéresser à la question des médias autour des années quarante, période où il débuta sa carrière de professeur à l'Université de Toronto. Dans les années soixante, il fonda le *Centre de la culture et de la technologie* et devint, dans la décennie suivante, un des penseurs des médias parmi les plus populaires de son temps. Son ouvrage le plus célèbre, celui dans lequel il théorise le concept de « village planétaire », fut publié aux Etats-Unis en 1967. Cf. Marshall McLuhan, *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*, Bantam Books, New York, 1967 ; Martine Pelletier, Marshall McLuhan, *De la médianomie vers l'autonomie*, L'Harmattan, Paris, 2012 ; Maxime Szczepanski, « le village planétaire. Variations sur l'échelle d'un lieu commun », *Les langages du politiques*, n° 71, mars 2003, p. 149-156 ; Gaëtan Tremblay, « De Marshall McLuhan à Harold Innis ou du village global à l'empire mondial », *Tic & Société*, Vol. 1, n° 1, 2007, p. 107-129.

“le proche et le lointain” et, de fait, “le passé et le futur”.⁴⁷³ C’est donc, en partie, dans ce cadre contextuel précis que cette séquence de notre étude devra démontrer qu’une des grandes conséquences du changement de paradigme intervenu dans les années 1970 devait se retrouver dans le besoin affiché par les nouvelles générations d’élèves de s’orienter dans un présent, non seulement, plus immédiat, mais aussi, et surtout, davantage façonné par le vecteur médiatique. C’est, du reste, dans ce même cadre d’idée que nous serons amenés à discuter des effets exercés par cette représentation inédite du monde sur l’affaiblissement de la priorité donnée par l’instruction civique à la transmission du sens national. Mais une énumération complète des liens entretenus par le rétrécissement du globe avec notre objet d’étude reviendrait sûrement à anticiper l’examen du statut nouvellement accordé à un enseignement décidément très “influçable”. C’est pourquoi nous nous contenterons simplement de retenir que la France de 1970 avait, comme beaucoup de ses pays voisins, achevé de donner raison à l’ethnologue français, Arnold van Gennep, qui, en 1933, déjà, avait prophétisé une “*Mondialisation de l’Humanité*”.⁴⁷⁴

B. La crise.

En lien direct avec ce qui vient d’être dit, il nous faut intégrer à la contextualisation de cette séquence un bref regard sur le poids exercé par la première grande crise économique d’après-guerre sur cette époque rattachée, selon l’expression de Nicolas Baverez, aux débuts des “*trente piteuses*”.⁴⁷⁵ Traditionnellement, s’il convient, en effet, d’associer le début de la crise au choc pétrolier de 1973, nombreux sont les spécialistes à estimer ainsi que l’année 1971, marquée par le pic de production pétrole des États-Unis et, consécutivement, par l’abandon du système monétaire de Bretton Woods, constitue le point de départ de ce long cycle de récession. En France, ses premiers effets de la crise avaient été de se traduire par un lourd accroissement de l’inflation. Ensuite, le ralentissement de la production industrielle mondiale s’était logiquement répercuté sur les chiffres du chômage qui, malgré une croissance, au départ, étonnamment stable, n’avait pas tardé à exploser de manière assez significative.⁴⁷⁶ Entre 1973

⁴⁷³ Jean Viard, *La société d’archipel ou les territoires du village global*, Editions de l’Aube, Paris, 1994, p. 8.

⁴⁷⁴ Arnold van Gennep, « revue de la quinzaine », *Mercur de France*, Vol. 245, 1933, p. 181.

⁴⁷⁵ Nicolas Baverez, *Les trente piteuses*, Flammarion, Paris, 1997.

⁴⁷⁶ Voir le tableau page suivante sur la population disponible à la recherche d’un emploi (PDRE) selon la catégorie socio-professionnelle de l’ancien emploi de 1968 à 1974. Sources : *Economie et statistique*, N°62, Décembre 1974. p. 39-43.

et 1981, le nombre de chômeurs, était ainsi passé de 400 000 à 1,5 million. Les chiffres de la création d'emplois étaient, du reste, encore pires : de 0,7 % entre 1963 et 1973, ils étaient passés à 0,2 % entre 1973 et 1980. Pour certains analystes, la France de l'époque, fut même plus durement touchée que les autres pays car nombreuses étaient ses entreprises à avoir risqué l'asphyxie.⁴⁷⁷

C'est donc dans ce contexte que les responsables politiques de la décennie s'étaient sentis de plus en plus tenus d'adapter la formation scolaire aux exigences posées par la situation. Georges Pompidou, le premier, glissera ainsi dans son testament politique un passage sur la nécessité de relier les plans de formations discutés en comité d'entreprise aux initiatives potentiellement prises par l'Éducation nationale :

« [...] “Nous appartenons à un monde en perpétuel devenir qui appelle des changements incessants. La formation que l'on reçoit doit être, à tous les âges de la vie, constamment reprise et modifiée”, notait Georges Pompidou dans *Le Nœud gorgien*.⁴⁷⁸ Les grands principes d'une formation professionnelle portant sur la vie entière et développée au travers d'un contact permanent entre notre système d'éducation et le monde économique étaient ainsi définis. »⁴⁷⁹

De son côté, Le Président Giscard d'Estaing avait offert à certains idéologues d'extrême gauche d'associer sa réforme du collège unique à un assujettissement de l'école “aux mécanismes de la

	Effectif						% de la population active (les deux sexes)		
	Juin 1968		Mars 1973		Mars 1974		Juin 1968	Mars 1973	Mars 1974
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes			
0. Agriculteurs exploitants.....	1 242	381	2 124	1 223	659	958	0,1	0,2	0,1
1. Salariés agricoles.....	3 886	945	3 615	2 051	4 254	1 472	0,9	1,6	1,6
2. Patrons de l'industrie et du commerce	5 761	3 940	5 936	5 589	4 672	5 435	0,4	0,6	0,5
3. Professions libérales et cadres supérieurs	4 301	1 756	7 741	4 900	9 253	2 925	0,6	0,9	0,9
4. Cadres moyens.....	12 636	8 399	17 439	11 507	15 100	14 288	1,0	1,1	1,1
5. Employés.....	16 137	33 923	20 325	45 718	19 705	67 430	1,6	1,9	2,5
6. Ouvriers.....	104 761	40 948	91 871	46 739	95 545	58 837	2,0	1,8	2,0
7. Personnels de service.....	6 117	21 356	8 775	30 384	10 441	33 720	2,1	3,2	3,5
8. Autres catégories	1 710	888	1 533	1 757	2 439	1 325	0,7	0,9	0,9
Total ¹	156 551	112 534	159 359	149 868	162 068	186 389	1,3	1,5	1,6

1. Les PDRE à la recherche d'un premier emploi ne figurent pas dans ce tableau.

⁴⁷⁷ René Souriac, Patrick Cabanel, *Histoire de France 1750-1995, Tome 2 : Société, Culture*, Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1996, p. 109-141.

⁴⁷⁸ Georges Pompidou, *Le Nœud gorgien*, Plon, Paris, 1974.

⁴⁷⁹ Bernard Esambert, *Pompidou : capitaine d'industries*, Odile Jacob, Paris, 1994, p. 137-138.

division sociale du travail imposés par la bourgeoisie”.⁴⁸⁰ Quant à son second premier ministre, Raymond Barre, on sait qu’il se montra très sensible aux théories économico-pédagogiques du “capital humain”. En atteste cette anecdote relayée par George-Henri Soutou, lors d’une séance de l’Académie des sciences morales et politiques, consacrée à *La vie et les travaux de Raymond Barre* :

« On notera que Raymond Barre, ceci n’est pas si connu, avait étudié sur place le modèle économique rival à l’époque, le modèle soviétique. Sa vision du libéralisme était renforcée par la compréhension des défauts de ce modèle. En effet, en mai 1958, une délégation d’économistes français, comprenant Raymond Barre, séjourna en Union soviétique. Leur enquête aboutit à un long et passionnant rapport, avec une première partie consacrée à l’enseignement et à la recherche en économie, et une seconde consacrée aux mécanismes de planification, très riche d’informations fort peu connues. Nous noterons seulement ici que les Français furent frappés par la pauvreté intellectuelle et scientifique de l’enseignement et de la recherche en URSS, et la place primordiale qui y tenait l’idéologie. Il n’y avait pas en fait de véritables économistes au sens occidental du terme. Au Gosplan, on trouvait des ingénieurs, dont les choix étaient guidés par des considérations industrielles techniques, pas réellement économiques. Il n’est pas étonnant dans ces conditions que la planification, avec un système de calcul des prix tout à fait primitif, fut très déficiente. Le seul domaine qui suscitait une certaine approbation était l’effort considérable fait pour élever le niveau d’éducation de la population, d’origine en très grande majorité paysanne, dont le manque de formation était un frein au développement économique. Mais lisons la conclusion du rapport : « ... Ce n’est pas la perfection de la machine qui fait impression ni ses résultats économiques, ce sont les efforts réalisés pour élever le niveau général de l’instruction et former des cadres... Cette lacune (le manque de personnel qualifié) sera bientôt comblée. L’« investissement intellectuel » doit porter ses fruits. Mais si les nouvelles générations restent prisonnières de cette conception sacrée de l’État-Parti dans laquelle elles ont été élevées on ne peut s’empêcher d’envisager l’avenir avec inquiétude ». ⁴⁸¹

En résumé, on comprendra que l’intérêt qu’il faut porter à la situation économique de ces années pourrait principalement se résumer en trois points : 1° la crise avait grandement participé à la redéfinition des priorités de l’État-éducateur ; 2° la crise avait contribué à la prise de conscience précoce des règles d’un monde globalisé ; 3° la crise, parce qu’elle était anxiogène, avait considérablement influencé le rapport de la jeunesse à l’information. C’est donc, en partie, par ce prisme précis qu’il conviendra de cerner l’analyse des influences nouvellement exercées sur la réflexion des responsables de la formation civique (et, malgré tout, morale) de la jeunesse de l’époque.

⁴⁸⁰ Voir le rapport de l’année 2005 de l’Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique de l’Education (AFIRSE), dans lequel était cité le livre publié, en 1979, par le pédagogue Bernard Charlot, *L’école aux enchères*, Payot, Paris, 1979. Cf. AFIRSE, *L’éducation : bien public et/ou marchandise, Année de la Recherche en Sciences de l’Éducation*, L’Harmattan, Paris, 2006, p. 26.

⁴⁸¹ Allocution de Georges-Henri Soutou, Membre de l’Académie des sciences morales et politiques (ASMP), sur *La vie et les travaux de Raymond Barre*, séance du lundi 10 avril 2010, consultable sur le site de l’ASMP à l’adresse suivante : http://www.asmp.fr/travaux/notices/barre_soutou.htm#7bis.

1.2. L'avènement d'une nouvelle jeunesse.

Le 5 juillet 1974, le gouvernement tout fraîchement formé par le nouveau Président de la République avait fait voter la loi n° 74-63 du code civil⁴⁸² fixant la majorité à dix-huit ans. En plaçant cette réforme au tout début de son agenda,⁴⁸³ l'exécutif ne s'était pas contenté de manifester une volonté de se montrer à l'écoute de la jeunesse. Prise au départ pour ringardiser le «vieux» candidat Mitterrand et la classe politique en général, la décision de Valéry Giscard d'Estaing s'était en réalité fait l'interprète du cours de l'histoire en affirmant que les responsabilités civiques et morales de chaque citoyen français pouvaient (et devaient) être admises dès la sortie du lycée.⁴⁸⁴ Avec elle, près de 2,5 millions de jeunes Français avaient ainsi été considérés comme ayant - fictivement ou non - assimilé l'esprit « du », ou plutôt, « des » codes (civil, pénal, droit du travail...). Cet été-là, l'État avait ainsi proclamé que l'irruption des jeunes au cœur du débat politique devait être entendue comme un gage de raison. Le Président lui-même s'était d'ailleurs appliqué à le rappeler dans ses premières prises de parole :

« De ce jour date une ère nouvelle de la politique française, celle du rajeunissement et du changement de la France. [...] J'entends encore l'immense rumeur du peuple qui nous a demandé le changement. Nous ferons ce changement avec lui, pour lui, tel qu'il est dans son nombre et sa diversité. Et nous le conduirons, en particulier, avec sa jeunesse qui porte, comme des torches, la gaieté et l'avenir... ».⁴⁸⁵

Le Président s'était sans doute promis de ne pas oublier que le conflit des générations avait été un des principaux moteurs de la contestation survenue en 68.⁴⁸⁶ A travers ces actes et ces déclarations, l'exécutif avait donc souhaité tendre la main à une nouvelle catégorie de citoyens,

⁴⁸² Annexes Consultable sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000700039>.

⁴⁸³ La loi du 5 juillet 1974 constitua la deuxième des réformes menées tambour battant par Valéry Giscard d'Estaing dans les premières semaines de son mandat. Cf. Jean Bothorel, *Le Pharaon - Histoire du septennat giscardien, 19 mai 1974 - 22 mars 1978*, Grasset, Paris, 1983.

⁴⁸⁴ Jean-Pierre Rosenczveig, Président du Tribunal Pour Enfant de Bobigny, a d'ailleurs rappelé dans un article posté le 19 mai 2013 sur son blog « Statut civil-statut pénal, la majorité remise en cause », que le courrier désormais reçu plus tôt par les mères de famille de la part des militaires disait : « Votre fils devient un homme. ». Cf. article n°325 du blog «Droit des enfants», sur le site *Le Monde.fr* : <http://jprosen.blog.lemonde.fr>.

⁴⁸⁵ Jean-Jacques Becker, *Nouvelle Histoire de la France contemporaine : Crises et alternances (1974-2000)*, t. 19, Seuil, Paris, 2002, p. 34.

⁴⁸⁶ Jean-Marie Apostolidès sera un de ceux qui analyseront le soulèvement de mai 68 comme : « une révolte contre la figure du père ». Cf. Jean-Marie Apostolidès, « La génération 68 en France et le changement des valeurs », *Horizons philosophiques*, vol. 12, n° 2, 2002, p. 87-100.

en lui manifestant une confiance dont on avait peut-être pensé qu'elle serait un jour réciproquement exprimée.⁴⁸⁷ Ceci étant, un article, le vingt-huitième d'une série qui en comptait vingt-neuf, avait été glissé dans la loi du 5 juillet. C'est qu'il avait tout de même été entendu que celle-ci devait préciser cela :

« [...] le dépôt d'un rapport sur les mesures qui auront été prises par le gouvernement pour assurer le développement de l'instruction civique et la formation aux responsabilités du citoyen dans l'éducation, dans l'enseignement universitaire et dans la formation permanente, en particulier au niveau des entreprises ». ⁴⁸⁸

Or, cette précision, compte tenu du contexte dans lequel elle avait été apportée, ne peut que trop avoir à faire avec le regard que nous tâchons de porter sur le sort réservé à l'instruction civique. Car l'inédite nécessité qui s'était faite jour de reconnaître la responsabilité citoyenne d'une nouvelle catégorie d'âge devait forcément nous conduire à situer les efforts induits par sa formation comme un point de départ. L'histoire, en accouchant d'une jeunesse d'un nouveau type, avait en un sens attendu de sa progéniture qu'elle puisse faire primer son rapport à l'action collective sur la diversité de ses membres. Tel était l'enseignement que l'on avait voulu – en théorie – tirer des événements de 68. À ce titre, Denis Pelletier notera d'ailleurs que :

« Cette émergence supposait en effet une unification suffisante des rapports à l'action collective pour que l'effet d'âge l'emporte sur les écarts qui pouvaient séparer un jeune agriculteur d'un jeune ouvrier ou d'un étudiant issu des classes moyennes urbaines. Longtemps, notre société industrielle a pensé que les collectifs qui comptaient étaient d'origine strictement sociale : qu'il s'agisse des « métiers » dans la France ancienne, des « classes nouvelles » de Gambetta, de la « classe ouvrière » ou des « paysans » dans la France du premier XX^e siècle, on pensait le politique à partir de groupes sociaux qui transcendaient les effets de génération. L'unité de la jeunesse, l'Église catholique en avait mesuré les limites lorsqu'elle avait opté, à la fin des années 20, pour un apostolat d'Action catholique spécialisée par milieux. (...) Pour que « les jeunes » deviennent des acteurs politiques, il fallait qu'un événement leur permette d'échapper au statut de minorité civique qui les avait longtemps maintenus à l'écart, un peu comme il en avait été pour « les femmes » jusqu'à la généralisation du suffrage universel en 1944 » ⁴⁸⁹

Ainsi, en faisant naître une nouvelle force électorale, la sphère politique avait offert aux angoisses et aux penchants de cette "*minorité civique*" de bénéficier d'une crédibilité inédite. Or, pour rattacher l'intérêt suscité par ce nouvel état d'esprit aux décisions prises en matière de

⁴⁸⁷ Ce calcul évident se retournera pourtant contre Valéry Giscard d'Estaing qui sera battu en 1981 (en partie) par les voix des jeunes Français très majoritairement portées sur le candidat de gauche. Cf. Alain Lancelot (dir.), *1981, les élections de l'alternance*, Les Presses de Science Po, Paris, 1986 ; Jean-François Sirinelli, *Les vingt décisives : 1965-1985, le passé proche de notre avenir*, Fayard, Paris, 2007, pp. 157-213.

⁴⁸⁸ Titre IV (dispositions transitoires et diverses) de la loi n° 74-63 du code civil, Chapitre II (dispositions transitoires en matière pénale), article 28.

⁴⁸⁹ Denis Pelletier, « Les jeunes et la politique l'héritage de 1968 », *Ceras - revue Projet* n°305, Juillet 2008.

formation civique et morale, il fallait, au préalable, que nous nous arrêtions, même un bref instant, sur les manières de définir cette nouvelle jeunesse.

A. Une jeunesse angoissée.

Si les décennies 1960-1970 ont offert à la jeunesse française d'être reconnue, à la fois comme une nouvelle classe d'âge, et comme un défi d'avenir, elles ne purent, en effet, que modestement la protéger contre l'anxiété générée par la crise économique.⁴⁹⁰ Car l'optimisme, soutenu par trente années de pleine croissance, s'était révélé pour cette génération d'autant plus rare qu'il était apparu inégalement accessible.⁴⁹¹ Comme toujours, l'école avait, dès lors, rapidement été identifiée comme une source prioritaire du mal français.

C'est à cette époque, notamment, qu'on s'était avisé du fait que les diplômés n'avaient pas l'efficacité sociale qu'on leur avait prêtée. Dès le milieu des années 70, en effet, la jeunesse française, jusque-là pétrie de certitudes quant à ses possibilités d'ascension sociale, avait dû prendre conscience que les prétendus sésames qu'elle avait massivement obtenus ne s'ajustaient plus à la structure et à la demande du marché du travail.⁴⁹² Très vite, il s'était même trouvé des diplômés pour constater que rien ne pouvait en réalité les assurer de trouver un travail. En conséquence de quoi, la crainte du chômage avait poussé les familles à "consommer l'école" non plus comme un service public mais comme un "marché" censé répondre à ses intérêts privés.⁴⁹³ La réussite scolaire qui n'était alors qu'une saine préoccupation était devenue une obsession pesante.⁴⁹⁴ L'angoisse scolaire était née et avait fini

⁴⁹⁰ Preuve s'il en est du niveau d'angoisse qui pouvait accabler la jeunesse française de l'époque, les chiffres de la délinquance juvénile explosèrent jusqu'à doubler entre 1960 et 1970. Voir : Claude Dufrane, *Des millions de jeunes*, Cujas, Paris, 1967 ; Jean-Claude Chamboredon, «La délinquance juvénile, essai de construction d'objet», *Revue Française de Sociologie*, XII, 1971, p. 335-377 ; Alfred Sauvy, *La révolte des jeunes*, Calman Levy, Paris, 1970 ; Jean Duvigneau, *La planète des jeunes*, Stock, Paris, 1975 ; Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, « Recommandation 592 (1970) relative aux problèmes de la jeunesse en Europe, Discussion par l'Assemblée, le 26 janvier 1970.

⁴⁹¹ P. Bourdieu et J-C. Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, op. cit. ; Christian Baudelot, Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, op. cit. ; Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, « une école reproductrice d'une société inégalitaire ? », *L'école et la société française*, éd. Complexes, Paris, 1995, p. 141-48.

⁴⁹² Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, « Les diplômés n'ont pas tenu leurs promesses », in *L'école et la société française*, op. cit., p. 149 : « En 1962, un bachelier devenait cadre moyen dans 64,4 % des cas, en 1975, ce chiffre tombe à 43,1 %. Pour un tiers des bacheliers techniciens, le premier emploi est vécu comme un déclassement. En effet, entre 1972 et 1977, 35 % d'entre eux seront embauchés finalement comme ouvriers ».

⁴⁹³ Béatrice Compagnon et Anne Thévenin, « Les consommateurs d'école », in *L'école et la société française*, op. cit., p. 167-172 ; Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Stock/Laurence Pernoud, Paris, 1982.

⁴⁹⁴ L'importance de la formation dans la croissance et les performances économiques de nation était sans cesse rappelée par les travaux de l'INSEE. On savait ainsi que l'élévation de la formation expliquerait 0,25 points de

par atteindre les élèves dont certains avaient eu beaucoup de mal à vivre avec la hantise de l'insuccès.⁴⁹⁵ Dans le même temps, les médias n'avaient évidemment pas manqué de se demander si l'Éducation nationale n'était pas, en fait, devenue une immense fabrique de chômeurs.⁴⁹⁶ Pour ne rien gâcher, ces quelques années de déconfiture économique et sociale avaient enfin vu réapparaître des réflexes xénophobes.⁴⁹⁷ C'est donc en prenant acte des conditions posées par l'évidence d'une fin de cycle qu'avait émergé une fameuse nouvelle jeunesse française. La force des choses l'avait dotée d'une maturité qu'elle saurait revendiquer et que l'État, lui-même, saurait reconnaître. Plongée dans l'inconfort d'un avenir incertain, cette jeunesse avait, en somme, grandi plus vite et avait, de fait, exigé, sans peut-être même en avoir toujours conscience, qu'on réfléchisse aux meilleurs moyens de réformer une institution dont on avait considéré qu'elle était - au mieux - structurellement maladroite.

Mais, au-delà les liens qui devaient rattacher la redéfinition du modèle éducatif à une conjoncture strictement socio-économique, il est un aspect de cette nouvelle jeunesse qui avait, lui aussi, su peser dans les réflexions menées, à l'époque, sur l'instruction civique : l'évolution des mœurs familiales.

croissance annuelle française pour la période allant de 1896 à 1929 ; 0,3 point de 1929 à 1951 ; 0,4 point de 1951 à 1973 et 0,65 point de 1973 à 1979. Cf. Jean François Eck, Histoire de l'économie française de 1945, Armand Collin, Paris, 1989.

⁴⁹⁵ Voir l'étude de Colin Pritchard et John Ward sur les évolutions constantes du suicide des jeunes au cours de la période 1974/1990. Cf. C. Pritchard, J. Ward, « Le suicide des jeunes et de la population générale en France et dans les pays développés : approche comparative des données quantitatives », in *Actualités psychiatriques*, n° 4, octobre-décembre 1994, p. 3-8.

⁴⁹⁶ En novembre 1976, Le Monde de l'Éducation avait titré un de ses articles : « Étudiants futurs chômeurs ? ». Frédéric Gausson, son directeur de la rédaction avait quant à lui tout simplement écrit dans son éditorial : « L'université fabrique des chômeurs. » Cette affirmation, en forme de slogan, est pour beaucoup, en passe de devenir une évidence. Il y aurait trop d'étudiants, trop de diplômés, trop d'intellectuels. De nombreux exemples, plus ou moins spectaculaires viennent à l'appui de cette thèse ». Cf. *Le Monde de l'Éducation*, novembre 1976, n° 22.

⁴⁹⁷ Comme l'a remarqué Jean-François Sirinelli, la décrépitude du courant poujadiste dans cette période pourrait inviter à convenir du contraire, mais il semble bien que ce sont les débuts prometteurs de cette crise structurelle qui ont plus tard permis au Front National de prospérer : « Plus largement, le dérèglement politique induit par la fin des Trente Glorieuses se traduit par l'apparition puis le développement de ferments d'extrémisme. [...] Certes, dans un premier temps, en dépit du surgissement de la crise, le tarissement de l'extrême droite observé en France depuis la retombée du poujadisme parut se poursuivre : le score de 0,74 % obtenu par Jean-Marie Le Pen en 1974 l'atteste, tout comme l'impossibilité pour ce dernier de réunir en 1981 les signatures nécessaires à sa candidature. mais cette absence apparente de concomitance avec les débuts de la crise ne dédouane pas historiquement celle-ci. Ce ne sera en effet que lorsque la force du chômage se retrouvera, en quelque sorte, au carré - des taux élevés mais également durables - que son effet de souffle se fera pleinement sentir. » Cf. Jean-François Sirinelli, *Les vingt décisives : 1965-1985, le passé proche de notre avenir, op. cit.*, p. 173. Voir aussi : Yvan Gastaut, « Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2004/4 no 84, p. 107-118.

B. Une jeunesse plus libre et plus distraite.

Dans son *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*,⁴⁹⁸ Antoine Prost a consacré un temps conséquent de son étude à la description des répercussions qu'a pu avoir la redéfinition des codes intra-familiaux sur la réinvention du modèle scolaire français. Pour cela, il avait jugé indispensable de ne pas se contenter d'envisager l'enseignement comme le lieu d'une instruction. L'école n'était et ne sera jamais, disait-il, qu'un simple moyen de diffuser un savoir-faire intellectuel, dans la mesure où l'apprentissage scolaire méritera toujours d'être observé comme la partie intégrante d'un processus de socialisation :

« [...] la crise de l'enseignement est aussi une crise de la socialisation.⁴⁹⁹ [...] Naturellement, les rôles évoluent et leur histoire est même l'une des plus passionnantes. Or nous y sommes conviés dans l'étude des dernières décennies. L'ensemble des rôles sociaux s'est modifié : rôles familiaux, rôles d'âge et rôle de sexe. Le résultat en est une nouveauté sans précédent : l'adolescence pour tous, c'est-à-dire la généralisation d'un nouveau rôle d'âge, et une nouvelle manière de passer de l'enfance à l'âge adulte. L'institution scolaire contribue à définir ce nouvel âge de la vie, en maintenant en son sein les élèves. Elle en est inévitablement affectée. »⁵⁰⁰

On convenait donc de bien comprendre que les bouleversements intervenus au sein de la cellule familiale avaient dû constituer, au même titre que la conjoncture socio-économique, un axe de réflexion prioritaire pour les responsables de l'Éducation nationale. Les enfants des années 1960-1970, disait Prost, n'ayant plus eu besoin d'aller « *au champs les vaches* », n'avaient, par exemple, plus trouvé dans la famille « *l'endroit d'une première mise au travail.* »⁵⁰¹ Dans le même temps, la prolongation de la scolarité, associée (car dépendante) du progrès technique avait accéléré la dévalorisation de l'expérience parentale au profit des savoirs scolaires. Et c'est ainsi, selon lui, que la notion même de jeu avait, petit à petit, fini par évoluer elle aussi :

⁴⁹⁸ Antoine Prost, « La socialisation : nouvelles normes et nouveaux acteurs », *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁹⁹ Pour apporter un crédit supplémentaire au regard que porta Antoine Prost sur le rôle joué par l'enseignement dans le bouleversement des normes de socialisation, nous pourrions nous reporter à l'article publié dans la Revue française de sociologie en 1996, par François Dubet et Danilo Martuccelli dans lequel ils définissaient la socialisation comme un « double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome. » Or, ajoutaient-ils : « Un des récits essentiels de la sociologie et de l'anthropologie consiste, sous des formes diverses, à associer la modernité à l'émergence de l'individu. Quel que soit le vocabulaire choisi, le passage de la tradition à la modernité, du holisme à l'individualisme, fait toujours de la formation de l'individu un des critères essentiels des sociétés modernes. » Cf. Dubet François, Martuccelli Danilo, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, *op. cit.*, p. 511-535.

⁵⁰⁰ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, *op. cit.*, p. 34-35.

⁵⁰¹ *Ibid.*

« Hier toléré en d'étroites limites, le jeu devient éducatif et légitime : inopportune, indiscreète ou déplacée, la curiosité se voit encouragée. »⁵⁰²

Il est donc évident que la redéfinition des codes intra-familiaux dut avoir des répercussions sur la pratique du métier d'enseignant. L'instituteur ou le professeur, incarnant autrefois, lui aussi, une certaine idée de l'autorité, s'était par exemple vu progressivement accéder au rang d'éducateur libéral, éclairé et affectueux. Mieux, une conviction de plus en plus partagée avait amené les acteurs à comprendre qu'il fallait anticiper l'apprentissage du vivre ensemble :

« [...] la socialisation, c'est l'apprentissage de la vie en société, et elle passe par la rencontre de camarades avec lesquels on doit apprendre comment se comporter, découvrant ainsi certaines des normes majeures de la vie sociale. Par la généralisation de la maternelle, la famille ne partage pas seulement sa fonction éducatrice avec l'école : elle accorde aussi une confiance nouvelle à la socialisation égalitaire qu'assure le groupe d'âge. Un nouvel acteur apparaît, collectif : les copains. »⁵⁰³

En déroulant le fil d'une telle démonstration, il nous aura donc également fallu prendre en compte le rôle des nouvelles formes d'amitiés. Parmi elles, les mouvements de jeunesse, notamment, devaient, du reste, être reconnus comme ayant été des artisans majeurs de ces évolutions, puisque les parents, convaincus par les stratégies éducatives mises en place par ces organisations laïques, catholiques, ou protestantes, avaient aimé leur confier des rejetons, qui, de leur côté, y avaient principalement perçu la possibilité de fraterniser en dehors du foyer. Ce détail, pour Antoine Prost, méritait d'ailleurs d'être rattaché à l'émergence d'une bonne part des habitudes prises dans cette période :

« Peu à peu, les familles prennent l'habitude de ces camaraderies. Il devient légitime de rencontrer ses camarades en dehors d'un mouvement patenté. Sans l'avoir revendiqué, les adolescents se voient reconnaître en quelque sorte le droit aux copains, c'est-à-dire le droit de choisir leurs fréquentations et de s'y adonner en dehors du contrôle familial. »⁵⁰⁴

Sur un tout autre plan, l'émergence d'une nouvelle catégorie de consommateurs avait simultanément conduit le secteur commercial à crédibiliser l'importance stratégique de cette catégorie d'âge. C'est à ce moment précis, notamment, que la presse, le cinéma, la scène

⁵⁰² Avant les années 1970, les théoriciens de l'adolescence décrivaient en effet la relation entre parents et adolescents en terme de relation conflictuelle. (Cf. Peter Blos, Paule Truffert, trad. François Gantheret, *Les adolescents : essai de psychanalyse*, Stock, Paris, 1967). A partir des années 1970, de nombreuses études empiriques s'attachèrent à démontrer le dépassement de cette conception traditionnelle de la famille. Voir : Henry Dougier, *Finie, la famille ? - traditions et nouveaux rôles-*, Autrement, Paris, 1975 ; Institut National d'Études Démographiques (INED), « L'enfant dans la famille. Vingt ans de changements, *Population*, n° 6, novembre-décembre 1994, p. 1245-1296 ; Thierry Blöss, *Sociologie des rapports entre générations*, P.U.F, Paris, 1997.

⁵⁰³ *Ibid.*

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 40.

musicale et le monde de l'habillement s'étaient convaincus de la nécessité d'envisager les promesses d'un marché en pleine constitution.

« La jeunesse devient donc un marché, vers lequel s'oriente un certain nombre d'industrie et de médias. Au cours des années 1960, deux secteurs servent de théâtre à l'émergence d'une sorte de « contre-culture » jeune. La mode : blue-jeans et minijupes, T-shirts et cheveux longs jettent le trouble dans les familles tout en marquant la présence d'une classe d'âge dans l'espace social. La musique aussi. Pendant longtemps la variété française a été dominée par les deux modèles du chanteur de charme, style Jean Sablon ou Luis Mariano, et du « type » régional à l'image de Tino Rossi le corse, de Maurice Chevalier le titi parisien ou de l'ouvrier marseillais Yves Montand. La génération des sixties se reconnaît, elle, dans de très jeunes interprètes qui se tournent vers les modèles musicaux anglais ou américains, le rock'n roll puis le rock, et évoquent dans un style réaliste leurs inquiétudes quotidiennes et leurs espoirs. [...] Dans la genèse de mai 1968, la bande des « yé-yé », celle de Johnny Halliday et Françoise Hardy, de Sylvie Vartan et Richard Anthony, d'Antoine et Jacques Dutronc, joue un rôle essentiel en trouvant les mots pour exprimer l'écart entre la génération de la Résistance et de la reconstruction, d'une part, celle des sixties et de l'entrée dans la société de consommation, de l'autre. »⁵⁰⁵

Puis, dans la suite logique de ces mutations de la sphère familiale, l'ultime verrou d'une micro-société plus ouverte que jamais avait fini par sauter :

« Dans les années trente, le dogme de la séparation des sexes ne se discutait même pas : on devait mettre les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Or, la mixité s'est imposée, sans grands débats ni résistances, d'une façon si naturelle qu'il est difficile de dater cette évolution, l'une des plus importantes pourtant dans le domaine des attitudes et des pratiques éducatives. Les esprits ont changé, et l'évolution des mentalités a commandé celle des structures scolaires, qui, à son tour, l'a rendue irréversible. »⁵⁰⁶

Les années 1960-1970 avaient donc produit une jeunesse qui, par bien des aspects, ressemblait d'assez près à celle que nous connaissons aujourd'hui.⁵⁰⁷ Concernée, sans en être nécessairement toujours consciente, par les conséquences de la mondialisation, elle avait au moins saisi les risques que laissait planer sur elle une crise économique majeure. Signe des signes, cette génération angoissée, sociable, sexuée et détachée, avait été la première à constituer l'enjeu d'une guerre commerciale dans laquelle la décision ne devait plus seulement appartenir aux adultes. Les ados et pré-ados ayant par ailleurs revendiqué - quand on ne les y

⁵⁰⁵ Denis Pelletier, « Les jeunes et la politique. L'héritage de 1968 », *op. cit.* Voir aussi : Guy Debord, *La société du spectacle*, éd. Buchet-Chastel, Paris, 1967 ; Jean Baudrillard, *La société de consommation, ses mythes, ses structures*, Gallimard, Paris, 1986.

⁵⁰⁶ Antoine Prost, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, *op. cit.*, p. 42. Voir à ce sujet : Michelle Zancarini-Fournel, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'éducation nationale (1882-1976) », in *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, sous la dir. de Rebecca Rogers, ENS Éditions, Paris, 2004, p. 25-35.

⁵⁰⁷ Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Armand Collin, Paris, 2004.

avait pas incités - de ne plus considérer leurs aînés comme des étrangers, s'étaient rapidement habitués aux possibilités qui leur avaient été offertes de s'exprimer. Acteurs auto-proclamés et avisés d'une société de consommation en pleine explosion, la somme des enjeux qu'ils avaient engagés sur le plan sociétal était ainsi devenue l'objet d'une attention prioritaire et permanente. Observant cette appartenance proclamée par la revendication d'un : « *Nous les jeunes...* », ⁵⁰⁸ les mondes politiques et scientifiques n'avaient alors pas tardé à prendre en charge la réflexion posée par ce nouveau type d'« *expérience sociale* ». ⁵⁰⁹ Surement s'était-il agi de faire en sorte que la nouvelle société soit ainsi mieux comprise et, de fait, mieux servie. Or, c'est en cela que l'intervention proposée par les « jeunes » sciences sociales dans le paysage scolaire avait dû, elle-même, faire l'objet d'un débat destiné à influencer le sort de l'instruction civique.

2. La réflexion des experts commis par l'État.

Après avoir détaillé les aspects les plus déterminants des changements intervenus dans la société française des années 1960-1970, il nous faut en effet nous intéresser de plus près aux réflexions qu'avaient conséquemment été conduites à mener certains acteurs sur l'adaptation du modèle éducatif aux nouvelles données sociétales. Pour être précis, il devra plus particulièrement s'agir ici d'éclairer la manière dont la redéfinition des missions prioritaires de l'école avait amené l'exécutif à faire s'embrasser le destin de ces deux pôles éducatifs, *a priori*, distincts qu'étaient les Sciences Économiques et Sociales (SES) et l'instruction civique. Car la diversité des interprétations et des visions politiques intéressées par la définition des missions dont nous parlons s'était, à l'époque, nourrie sur le terrain d'analyses et de projections extrêmement variées. L'économie, bien sûr, était restée un thème prioritaire et avait orienté de nombreuses discussions vers la prise en charge des effets inattendus de la démocratisation des études. Mais il avait aussi fallu prendre la mesure des soucis posés par les antagonismes pédagogiques ou, comme nous venons de le voir, par l'évolution des préoccupations juvéniles. La pleine conscience de l'émergence soudaine d'un faisceau de problématiques nouvelles avait été, certes, bien acquise et il avait semblé, somme toute, normal de penser à entreprendre – à ce

⁵⁰⁸ L'importance symbolique acquise en 68 par ce « nous » sera d'ailleurs sublimée par la désormais célèbre formule empruntée par Daniel Cohn-Bendit à Romain Garic : « Nous sommes tous des juifs allemands ! ». Voir à ce sujet : Julien Roumette, *Romain Garic : l'ombre de l'histoire*, Presse Universitaire du Mirail, 2007.

⁵⁰⁹ En définissant l'adolescence comme une « *expérience sociale* », nous nous référons ici au concept proposé par François Dubet qui la caractérisait comme « une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système », dans laquelle « l'acteur est tenu des logiques d'action différentes », et où l'activité engendrée par cette activité « constitue la subjectivité de l'acteur et de sa réflexivité ». Cf. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1995, p. 105.

moment précis – une réforme de certains programmes. Mais en quels termes et à quel point cela avait-il été envisagé ? Ces questions devront forcément renseigner notre sujet car elles auront – encore une fois – beaucoup à dire sur une séquence historique ou paradigmatique marquée par ‘*l’industrialisation de l’esprit*’.⁵¹⁰ Or, nous allons voir que c’est précisément par le biais d’interrogations soulevées par des intervenants d’un nouveau genre que l’occasion s’était présentée de rediscuter de la place et du rôle potentiel qu’aurait à jouer une instruction civique réinventée. Pour ce faire, nous nous intéresserons notamment à la manière dont une politique publique d’éducation s’était, comme jamais jusqu’alors, enrichie de l’avis d’intervenants issus, cette fois-ci, non plus du monde pédagogique, mais de sphères plus promptement portées vers la prospective. Nous évoquerons pour cela la pensée de celui dont la mission, commandée par l’État-planificateur, avait consisté à réfléchir aux destins croisés des SES et de l’instruction civique. Puis, nous reviendrons sur les travaux menés par une sociologue, dont les conclusions – recommandées à la commission concernée – étaient parvenues à recouper sur le terrain les constats établis par le défenseur improvisé d’une instruction civique forte.

2.1. Les besoins de la nouvelle société et le rôle de l’instruction civique : de la réflexion de l’État sur la modernisation de l’enseignement à la commission Fourastié.

Comme nous venons de le souligner, le sort réservé à l’instruction civique des années 1970 mérite d’être analysé dans un cadre contextuel fait de doutes, d’angoisses et de velléités émanant, entre autre, d’une jeunesse, elle-même, très représentative d’une réalité paradigmatique inédite. C’est pourquoi il fallait revenir ici sur la manière dont ces nouveaux enjeux avaient motivé le personnel politique à réformer le système, et, avec lui, l’instruction civique.

Au départ de ce mouvement, il importe tout d’abord de se remémorer les priorités que s’étaient fixées les premiers gouvernements de la V^e République dans leur désir d’adapter le modèle éducatif français à la redéfinition d’objectifs eux-mêmes déterminés par une croissance retrouvée. Cette refonte du système, qu’il faut, par ailleurs, relier à une volonté de démocratiser l’accès aux études secondaires, avait, rappelons-le, obligé le ministère de l’Éducation nationale à repenser les programmes en profondeur.⁵¹¹ De là, une route déjà bien tracée par la ‘‘pensée’’

⁵¹⁰ Edgar Morin, *L’esprit du temps*, *op. cit.*, p. 9.

⁵¹¹ Le lien entre le nombre d’élève et la qualité de l’enseignement est très clairement expliqué dans le regard porté par Antoine Prost sur l’évolution des écoles, collèges et lycées entre 1968 et 1984 : « Une remise à jour semble

scolaire d'après-guerre avait conduit un certain nombre d'intellectuels à promouvoir l'étude de notions inédites. Dans le même temps, nous savons que l'instruction civique, même convoquée par une suite obligée d'hommages officiels, avait été réduite à peu de choses. Supprimée dans les lycées (en tant que discipline autonome) en 1965 et noyée dans les activités d'éveil du primaire en 1969, elle avait fini par apparaître comme l'outil, soit d'une propagande gauchiste, soit d'une morale anachronique. Or, c'est en "profitant" de ce désamour, que de nouvelles disciplines, regroupées dans ce qu'on avait appelé les Sciences Économiques et sociales, avaient investi un terrain préalablement défriché par une certaine école historiographique. Sauf qu'à cette fin de décennie réformatrice avait aussi succédé un mouvement partiel de retour aux sources. En effet, dans les mois qui avaient suivi la chute du "Président-père", les réformateurs s'étaient retrouvés contraints de composer avec un "Président-professeur", dont l'amour éperdu des lettres classiques avait été blessé.⁵¹² Souhaitant calmer l'entrain des nouveaux pédagogues, celui-ci avait, comme nous le disions un peu plus haut, lui-même, veillé au rééquilibrage des méthodes et des contenus. Mais sa mort, précédant une alternance politique prématurée, avait à nouveau permis aux théories du "capital humain" de retrouver une certaine vigueur. Or, c'est dans ce cadre précis que les sciences économiques et sociales, perçues par certains comme l'incarnation d'un modèle éducatif capable de répondre aux défis de la postmodernité, avaient été finalement renvoyées vers une fonction qui devait, au bout du compte, embrasser celle de l'instruction civique.

A. L'incidence de la création des sciences économiques et sociales sur le destin de l'instruction civique.

Les liens qu'ont été amenés à entretenir les SES avec le sort réservé à l'instruction civique doivent être compris comme les conséquences indirectes d'un processus complexe. C'est pourquoi il nous faudra de rendre compte ici du chemin par lequel des idées et des

s'imposer. Elle est mise en chantier avec la création en 1963 de la commission présidée par l'inspecteur général Rouchette pour l'enseignement du français dans les écoles, et celle en 1966 de la commission Lichnérowicz sur l'enseignement des mathématiques à tous les niveaux du système scolaire. Des mises à jour moins radicales sont entreprises en physique et en sciences naturelles. D'autre part, les méthodes d'enseignement semblent archaïques. Scolariser la masse de la population dans les formes pédagogiques imaginées pour les enfants de la bourgeoisie au début du siècle semble une gageure. La démocratisation de l'enseignement, puisqu'il faut l'appeler par son nom, exige une pédagogie nouvelle, qui fasse davantage appel aux motivations des élèves, à leur activité, à leur vie même. ». Cf. Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 160.

⁵¹² Patricia Legris sur "La présidentialisation progressive de la « mise en politique » des programmes d'histoire : le moment Pompidou.", Congrès AFSP 2009, Paris, Pour une analyse des politiques éducatives, Session de travail n° 2, p. 4-5.

notions, désignées par certains comme devant être transmises à tous, avaient dû investir – comme une sorte de compensation – le terrain rénové d'une nouvelle instruction civique. À cette fin, nous nous intéresserons dans un premier temps aux raisons et aux personnes qui avaient conduit les Sciences Économiques et Sociales à intégrer le champ éducatif français. C'est ainsi que l'influence indirecte des débats menés sur les SES pourra, en somme, permettre de comprendre le sort réservé à l'instruction civique des années 1970.

a. L'origine de l'intervention des sciences sociales dans le champ éducatif français.

Pour comprendre par quels chemins les SES étaient progressivement parvenues à s'imposer dans les programmes scolaires, il nous faut nécessairement revenir - même brièvement - sur les objectifs et les conséquences de « l'explosion scolaire »⁵¹³ intervenue dans les années 1950. Au départ de tout, se pose en effet l'idée que cette décennie, entièrement dominée par l'effort de reconstruction, avait amené l'État-éducateur à hautement reconsidérer le rôle joué par la formation d'une génération plus que jamais destinée à prendre en charge les challenges nouvellement fixés par la compétition économique mondiale.⁵¹⁴ Or, il convient de bien se figurer que c'est précisément pour résoudre cette équation que l'exécutif avait été amené à solliciter le concours d'intellectuels d'un nouveau genre.⁵¹⁵ Parmi ceux-là, quelques visionnaires, piqués par le dynamisme d'une nouvelle forme de pensée scientifique, s'étaient distingués en affirmant la nécessité d'envisager l'histoire de manière "totale". Leur point de vue, trouvant le plus souvent sa source dans le modèle historiographique des *Annales*, voulait que l'écriture de l'histoire ne devait pas – ou plus – se limiter aux seuls aspects politiques, militaires ou diplomatiques. Or, c'est précisément par ce cheminement que les SES avaient fini par apparaître, pour certains penseurs du système éducatif, comme un bon moyen de réactualiser les modes d'apprentissage scolaire du réel.⁵¹⁶ Par ailleurs, il apparaît tout aussi

⁵¹³ Cette expression est reprise par Louis Cros dans le titre du livre qu'il avait justement consacré à cette période. Voir : Louis Cros, *L'explosion scolaire*, *op. cit.*.

⁵¹⁴ Selon Antoine Prost, la France des années 1950 devait aborder sa modernisation économique : « avec la volonté de combler son retard et d'affronter la concurrence internationale, notamment en construisant un marché commun européen ». Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op. cit.*, p. 272.

⁵¹⁵ Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, n°64, 2006, p. 127.

⁵¹⁶ Parallèlement à ce premier point, il faut noter que l'intervention de ces nouveaux experts dans les comités de réflexion coïncida avec les mouvements intervenus au niveau de la direction de l'enseignement du second degré. C'est pourquoi nous précisons que Gustave Monod avait été remplacé en 1951 par son adjoint, Charles Brunold, lequel, s'était montré très favorable à l'étude des faits économiques. Agrégé de sciences physique et titulaire de deux doctorats d'État, l'un en philosophie (1930) et l'autre en mathématiques (1934), Charles Brunold (1893-1984) restera Directeur général de l'enseignement du second degré de 1951 à 1960. On lui doit notamment d'avoir

important de rappeler que la volonté d'institutionnaliser un enseignement de sciences économiques et sociales avait fait naître chez les historiens des *Annales*⁵¹⁷ l'espoir d'occuper une place centrale dans le dispositif d'élaboration des programmes. Il n'est, du reste, pas anodin de noter que bon nombre d'entre eux – le plus souvent proches de la VI^e section l'EPHE⁵¹⁸ - avaient, dès 1950, manifesté leur étonnement – ou leurs regrets – face au retard pris par la France sur les *social studies* enseignées par les américains depuis 1910.⁵¹⁹

Enfin, il importe tout autant de relever le fait que la création, en 1967, des SES comme discipline de l'enseignement général avait été portée, au départ, par une volonté d'ouvrir une troisième voie aux élèves, à côté des filières scientifiques et littéraires. Or, en offrant ce choix médian, cet enseignement avait également nourri une double aspiration. Il s'était agi d'une part, de répondre aux soucis révélés par la démocratisation scolaire et de pratiquer, d'autre part, une pédagogie plus active. Il convient donc, aussi, de bien considérer l'idée que les SES avaient été, dès leur naissance considérées comme le lieu d'une remise en cause particulièrement dynamique de la pédagogie traditionnelle. Ce que l'on avait d'ailleurs nommé le « projet fondateur des SES » devait reposer, disait-on, sur « l'activité de l'élève », « le travail sur

créé les Centres pédagogiques régionaux. En 1953, il avait soumis un projet de réforme au ministre de l'époque (André Marie) qui présentait « l'explosion scolaire » comme la grande responsable des difficultés rencontrées par les étudiants du supérieur. Ce projet se proposait d'établir un système reposant sur deux types d'enseignements : un long et un court. La Baccalauréat long imaginé par Brunold pour les élèves « véritablement » destinés à étudier dans le supérieur prévoyait un programme d'histoire-géographie-instruction civique qui devait intégrer des contenus plus complexes et davantage inspirés de recherches historiques. Cf. Charles Brunold, *Le projet de réforme de l'enseignement du 2^d degré*, C.N.D.P., 1953 ; Charles Brunold, *Lectures sur les problèmes de la pensée contemporaines*, E. Belin, Paris, 1977.

⁵¹⁷ La référence aux *Annales* renvoie à la revue *Les Annales d'histoire économique et sociale*, devenue, depuis, *Annales. Histoire, Sciences sociales*, créée par Marc Bloch et Lucien Febvre (Directeur de thèse de Fernand Braudel à l'EPHE) en 1929. La revue incarnait un courant historique construit autour des notions d'interdisciplinarité et de progrès. Il s'agissait pour ceux qui participaient à sa publication d'écrire une histoire complète, une histoire « totale ». Ce courant trouve ses origines dans les travaux de l'école durkheimienne elle-même basée sur la méthode comparative en histoire. Voir à ce sujet : Robert Leroux, *Histoire et sociologie en France : de l'histoire-science à la sociologie durkheimienne*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998 ; André Burguière, *L'École des Annales. Une histoire intellectuelle*, Odile Jacob, Paris, 2006.

⁵¹⁸ Rappelons que la VI^e section de l'EPHE (sciences économiques et sociales) avait été créée peu d'années auparavant (décret du 3 novembre 1947 et arrêté du 21 novembre 1947).

⁵¹⁹ Les *social studies* renvoient à l'expression consacrée en 1916 par le ministère américain de l'Éducation nationale pour désigner la part du curriculum consacrée à l'éducation sociale. Cet enseignement se développa particulièrement dans les années 1920. L'histoire et la géographie y étaient enseignées dans le cadre des « *social studies* » aux côtés d'autres disciplines. En France, un des plus illustres promoteur de cette inspiration, Lucien Febvre (cofondateur des *Annales*), fut d'ailleurs, dès 1945, nommé expert au sein d'une commission consultative pour l'étude des questions d'éducation, de sciences et de culture auprès de l'UNESCO. Et ce n'est pas un hasard si, en 1953, l'organisation publia une étude sur la situation de l'enseignement des sciences sociales en France. Voir à ce sujet : Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie : le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années 1960 », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°1, 1982, p. 58-62 ; Brigitte Mazon, *Aux origines de l'école des hautes études en sciences sociales, le rôle du mécénat américain, (1920-1960)*, Cerf, Paris, 1988 ; Suk-Ying Wong, « The Evolution of Social Sciences Instruction, 1900-1986. A cross-national Study », in *Sociology of Education*, vol. 64, n°1, 1991, p. 33-47.

documents”, “le refus d’un enseignement inspiré du modèle universitaire”, etc.⁵²⁰ Se confondant ainsi parfaitement avec l’esprit général des années soixante, elles avaient en un sens incarné cette conviction largement partagée à l’époque que la pédagogie traditionnelle était adaptée aux héritiers :

« La priorité était « d’accueillir » les dizaines de milliers d’élèves qui, sans la section B, n’auraient pas connu l’enseignement général, ce qui, au passage, fournit quelques renseignements sur leur origine sociale ».⁵²¹

Toute cette histoire, prise indépendamment de toute autre considération, doit intéresser notre sujet car elle fait intervenir des thèmes et surtout des personnes qui - on le verra mieux encore un peu plus bas - avaient tout à voir avec la discipline qui nous intéresse. Mais cela saura au fond s’avérer d’autant plus vrai que l’aspect finalement le plus intéressant de l’émergence des SES réside dans le fait que ces matières n’étaient pas parvenues à obtenir du ministère qu’il les considère indispensables à la formation d’une culture générale et/ou généralisée. Car, si le “Plan” de ses promoteurs avait prévu, au départ, de généraliser leur enseignement dans toutes les classes du secondaire,⁵²² la seule création des fameuses sections B avait dû aussi signifier la non reconnaissance de leurs capacités à former plus globalement les esprits. Or, c’est par extension la non satisfaction des espoirs originellement nourris à son endroit qui dut le plus durablement influencer le sort qui sera réservé par la décennie 1970 à une instruction civique opportunément remaniée.

C’est donc pour rendre compte du cheminement suivi par cette dernière logique, qu’il nous a plus précisément fallu revenir sur les débats qui avaient précédé l’élaboration des programmes de SES.

b. Le rôle indirect des débats sur la nature des SES dans la réflexion sur l’instruction civique.

⁵²⁰ Circulaire n° IV 67-416 du 12 octobre 1967 sur les « Instructions relative à l’enseignement de l’initiation aux faits économiques et sociaux ». Voir à ce sujet Christine Dollo, « Les SES : épistémologie d’une discipline scolaire », *Skholê, Hors-série I*, 2005, p. 9-14.

⁵²¹ Citation tirée d’une Intervention lors d’un colloque organisé par l’APSES à l’Université de Paris-Dauphine en 2007 et reprise dans un article d’Alain Beitone, pour la revue *Skhole.fr*. [en ligne] consulté le 15 avril 2013, URL : http://skhole.fr/sciences-économiques-et-sociales-et-pédagogie-invisible-par-alain-beitone#_ftnref3.

⁵²² Cette proposition (sur laquelle nous reviendrons un peu plus bas) figurait dans le programme du II^e Plan (1954-1957) dont la Commission de la main d’œuvre était dirigée par Jean Fourastié. Cf. Commissariat général au Plan (Jean Fourastié) « Rapport général de la Commission de la main d’œuvre du Commissariat général au Plan », *Revue française du travail*, Ministère du travail et de la sécurité sociale, vol. 1, n° 3, 1954.

Si le rôle et l'impact des SES étaient, malgré tout, parvenus à convaincre l'État de créer une filière spécialisée dans le secondaire, la définition de son contenu n'avait pas été si simple à arrêter. Dans l'année précédant leur introduction, le Ministère, fidèle à la tradition, avait ainsi cru bon de faire appel à une commission composée de personnalités appartenant à l'enseignement supérieur et à l'inspection générale. Las ! Les débats trop enlevés de spécialistes sentant le vent tourner n'avaient abouti à rien. C'est que deux camps d'irréductibles professeurs, venus les uns et les autres d'univers académiques aussi proches qu'étrangers, s'étaient instantanément dressés l'un contre l'autre. Comme l'ont noté Pierre Autran et Jean-Pierre Guidoni dans la revue de l'Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales, ces débats avaient offert de voir deux familles protéger leur paroisse :

« Ne pouvant s'opposer à la création des SES chacun cherchait à les annexer. Les techniciens-économistes qui, jusque-là, avaient dans le secondaire le monopole de l'enseignement de l'économie, entendaient le conserver avec d'autant plus de vigueur que la section B leur fournissait le moyen tant attendu de briser le ghetto du technique. De leur côté, les historiens-géographes voyaient dans la nouvelle discipline une version améliorée de l'instruction civique dont ils avaient la charge. »⁵²³

Constatant l'imperturbable entêtement des appelés à débattre, Christian Fouchet avait donc dû se résigner à mettre fin aux travaux de la Commission pour finalement charger Marcel Roncayolo, normalien, agrégé de géographie et collaborateur de Fernand Braudel à l'École Pratique des Hautes Études, de fonder les sciences économiques et sociales. Or, si ces deux noms se connaissaient et avaient dû agir en convaincus des principes méthodologiques "actifs" défendus par l'EPHE, c'est bien à eux que s'était opposée, plus tard, l'entreprise de rééquilibrage des programmes voulue par Georges Pompidou.⁵²⁴ Qui plus est, lorsque ce

⁵²³ Pierre Autran et Jean-Pierre Guidoni, *Origine et développement des sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire : l'histoire d'un combat (1966-1988)*, *Documents pour l'enseignement économique et social* (DEES), mars 1989, n°75, page 26.

⁵²⁴ Dans l'article qu'elle a consacré à l'interventionnisme politique dans l'élaboration des programmes d'histoire, Patricia Legris précise ceci : « *Les événements de Mai 1968 et les contestations du système éducatif poussent Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale depuis avril 1967, à créer un groupe de travail consacré à l'histoire scolaire présidé par Fernand Braudel. Ce dernier est reconduit en juillet 1968 par le nouveau ministre, Edgar Faure. Le groupe de Braudel est chargé de mettre au point des programmes de lycée. Pour cela, l'historien s'entoure de personnalités connues pour être favorables à l'enseignement des civilisations et à l'ouverture de l'histoire et de la géographie aux autres sciences sociales. Il choisit ainsi des universitaires comme Marcel Roncayolo et Denis Richet ; des inspecteurs généraux comme Louis François, doyen du groupe histoire-géographie, Maurice Crouzet et Guy Palmade; des enseignants engagés dans le mouvement de rénovation : des militants d'« Enseignement 70 » comme Jean Lecuir, des didacticiens de l'INRDP : Suzanne Citron, Lucile Marbeau et Anne-Marie Pavard. Ce groupe se réunit d'abord au domicile de Braudel avant de se retrouver au ministère à plusieurs reprises en 1968 et 1969 dans un contexte d'incertitude politique forte. Ses appuis politiques sont provisoires : Edgar Faure n'est pas soutenu par les députés, dont la majorité conservatrice se range davantage du côté des idées éducatives de Georges Pompidou. De plus, Edgar Faure n'est pas assuré de conserver son portefeuille après l'échec du référendum du 27 avril 1969 et la déclaration de candidature à*

dernier vint à quitter prématurément ses fonctions, et que la question des programmes d'instruction civique fut reposée, c'est à une commission présidée, là encore, par un membre de EPHE, qu'on avait confié le soin de réfléchir à la tournure que devaient prendre les choses. Au bout du compte, avec l'élection de Valéry Giscard d'Estaing, les SES avaient ainsi finalement pu retrouver un terrain favorable à l'expansion de leurs promesses. En d'autres termes, il importe de bien comprendre que c'est une écoute particulièrement attentive de l'esprit des "Annales" qui avait permis aux sciences sociales de prospérer - à partir des années 1960 - dans le secondaire. Or, c'est parce que ses promoteurs avaient été éconduits dans leur volonté d'imposer cette discipline à toutes les classes du secondaire, que la réflexion menée par ces mêmes hommes avait dû embrasser – comme une sorte de compensation - la cause de l'instruction civique. Partant, on notera qu'un certain Jean Fourastié, mandaté en 1976 par René Haby, pour présider la "Commission chargée des Sciences humaines et de l'instruction civique", avait en 1959, déjà, participé à la réflexion ministérielle sur l'adaptation de l'école à la nouvelle société. Et ce serait peu dire que de percevoir dans sa contribution un avant-goût des enjeux auxquels la formation civique de la nouvelle jeunesse avait dû se frotter dans les années 1970 :

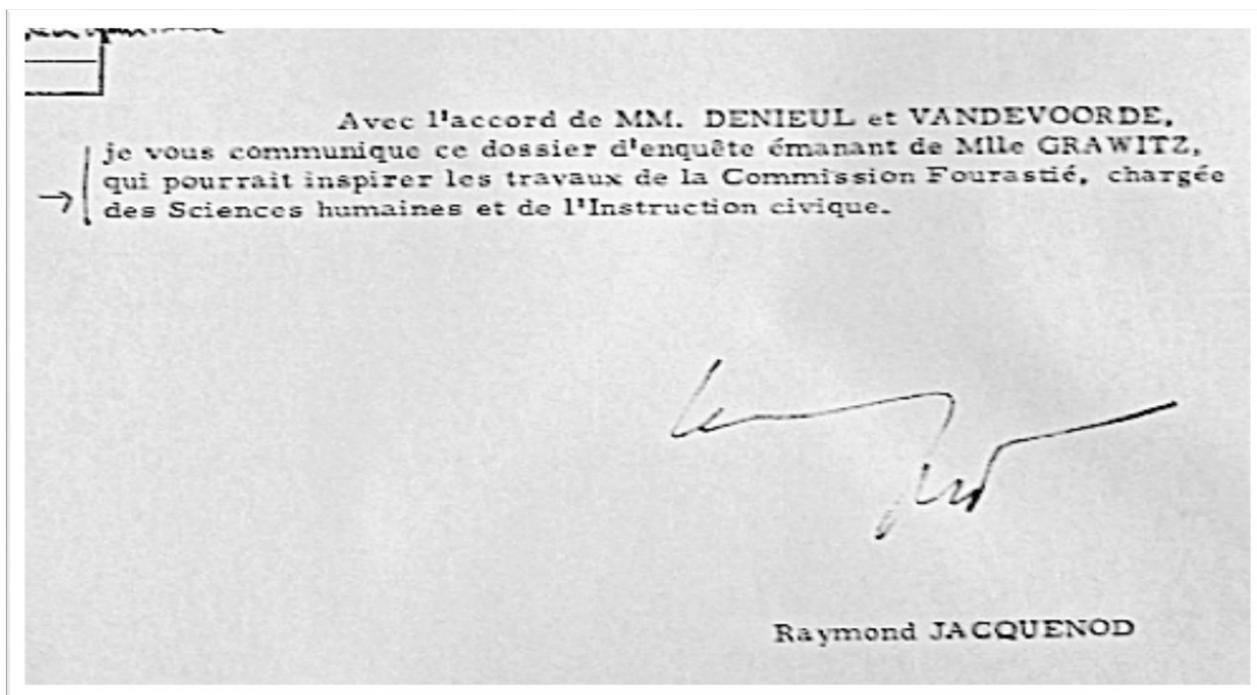
« La naissance des sciences humaines est le phénomène central de notre époque ; les sciences humaines seront demain aussi nécessaires à la direction des industries, des entreprises et de l'économie en général que la chimie organique l'est aujourd'hui à une usine de textiles artificiels. [...] Or, (et ceci est un paragraphe essentiel) (sic) l'évolution économique et sociale contemporaine implique le transfert à l'école d'une très large part des tâches éducatives qui étaient traditionnellement assumées par la famille, le village la collectivité des voisins. L'accroissement du niveau de vie et les modifications du genre de vie ont donné à la famille un caractère beaucoup moins uni et fermé qu'autrefois. L'enfant subit beaucoup plus l'influence du milieu extérieur, présenté d'une manière fort dispersée par la presse, la radio, les voyages, les contacts avec une foule de gens et de choses ; la prolongation même de la scolarité fait que l'adolescent tirera beaucoup plus fort sa formation de l'école que de la famille. De même, il est maintenant certain scientifiquement que le groupe de voisinage exerçait depuis des millénaires sur l'individu une pression affective et morale qui lui donnait un rôle à jouer dans un drame, et par suite un cadre de vie, une conception de la vie et du monde, un sens, une raison de vivre. Tous ceux qui ont observé la place que la superstition, la mystique politique, et même une religion intellectuellement évoluée, occupe dans l'esprit des hommes qui y sont attachées, peuvent mesurer le vide qui résulte de leur disparition ou de leur atténuation, ou même de leur simple transformation sous l'influence de la culture scientifique expérimentale et du mouvement d'objectivation de l'univers intellectuel. C'est donc à l'école de combler ces lacunes, et de donner à l'homme les bases de son équilibre vital, bases que l'adolescent trouvait autrefois dans son cadre familial et dans son cadre de voisinage. L'enfant n'est pas seulement à l'école pour travailler et apprendre à travailler, il

l'élection présidentielle de Pompidou. [...] Suite à la démission du général de Gaulle et à l'élection le 15 juin 1969 de Georges Pompidou à la Présidence de la République, Edgar Faure quitte le ministère de l'Éducation le 24 juin. Il est remplacé par Olivier Guichard, un fidèle du nouveau président. Le nouveau ministre est chargé de mettre fin immédiatement au groupe de travail de Braudel » Patricia Legris, Congrès AFSP 2009, Paris, Pour une analyse des politiques éducatives, Session de travail n° 2, p. 6.

est là pour vivre et apprendre à vivre. L'école doit donc prendre en charge et s'efforcer d'aider à résoudre non seulement les problèmes scientifiques, mais au moins une part des problèmes affectifs, sentimentaux, caractériels, artistiques et moraux. »⁵²⁵

B. La commission Fourastié et l'avenir de l'instruction civique : un groupe de réflexion présidé par un économiste moraliste.

Avant même que n'intervienne, quelques années plus tard, la refonte globale des programmes d'instruction civique, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, René Haby, avait réuni des experts chargés de déterminer la meilleure manière de réformer cet enseignement. Au départ de cette observation se trouve, pour notre étude, une série de documents versés, là encore, aux archives nationales. Le premier d'entre eux, daté du 27 février 1976 se présente sous la forme d'une lettre adressée par Raymond Jacquenod⁵²⁶, Conseiller Technique au cabinet du Ministre de l'Éducation nationale, à un certain Monsieur Pinet (Marcel), lui-même, Directeur Général de la Programmation et de la Coordination. La lettre disait ceci :



⁵²⁵ Jean Fourastié, « L'avenir de l'éducation », *L'éducation nationale*, n° 20, 28 mai 1959, p. 1-3.

⁵²⁶ Agrégé de lettres classiques, Raymond Jacquenod fut conseiller auprès du ministre de 1974 à 1977. Il sera ensuite nommé Inspecteur général et dirigera l'INRDP de 1977 à 1979. Dans un hommage qu'il tenait à lui rendre, Guy Serbat écrira dans la revue *Vita Latina*, un petit article sur la vie de Jacquenod. Voir : Guy Serbat, « *In memoriam* : Raymond Jacquenod », *Vita Latina*, n° 155, 1999, p. 2.

Mais avant de détailler le contenu des documents que cette lettre introduisait, il convient tout de même de consacrer un temps à la quatrième personne citée par ce message. Car, si les deux premiers, dont on devine qu'ils devaient être des collaborateurs de Raymond Jacquenod, importent peu, l'un des deux suivants devait très fortement intéresser notre sujet. Il s'agit de Jean Fourastié.

Cet économiste, principalement connu pour avoir inventé l'expression "*Trente glorieuses*", se passionna, toute sa vie durant, pour l'étude des mécanismes économiques sur la base desquels la France avait pu se reconstruire après la guerre. Ayant participé lui-même au renouveau français en tant que conseiller, il mena de pair une carrière de fonctionnaire de haut rang - en menant notamment, dès 1944, des travaux pour le Commissariat au Plan⁵²⁷ - avec une activité d'universitaire et d'expert international. D'après ses quelques biographes, nous pouvons dire ici que deux sujets lui tenaient principalement à cœur : l'un avait trait à la préparation de la vie active, en vue de laquelle il lui paraissait indispensable de prévoir, dès le niveau du secondaire, une connaissance des mécanismes économiques de base ; l'autre, plus général, concernait la formation des esprits et l'art de raisonner juste.⁵²⁸ En tant que spécialiste de l'analyse chiffrée et du "déterminant premier", Jean Fourastié devait ainsi percevoir si fidèlement les rouages de son époque, qu'il lui fut, en fait, souvent demandé d'en deviner l'avenir. Dans ces *Essais de morale prospective*⁵²⁹ Fourastié s'était ainsi évertué à déconstruire les règles et les expressions de la morale française à partir de données premièrement quantitatives, puis qualitatives. Les chiffres suppléant l'auteur, ne devaient donc avoir pour nous que trop d'intérêt puisque c'est à lui que René Haby avait confié en 1976 la tâche de diriger cette fameuse commission chargée de l'instruction civique. C'est ainsi qu'il nous a

⁵²⁷ Du deuxième au cinquième Plan, Jean Fourastié assura notamment la présidence de la Commission de la main d'œuvre.

⁵²⁸ S'il avait obtenu, dès le deuxième Plan, une satisfaction de principe sur le premier point, il ne lui avait pas été permis d'obtenir l'introduction d'un enseignement nouveau dans toutes les sections du secondaire, écrasées, disait-on, sous le poids de programmes "démentiels". C'est pour cela qu'on avait néanmoins créé des sections nouvelles, dites sections B, en vertu du principe selon lequel, pour remédier à une lacune, on avait préféré créer un instrument nouveau, superposé aux anciens, qui, eux, n'étaient pas modifiés. Le programme des SES s'inspirait d'ailleurs, en partie, des points de vue qu'il avait défendus dans *Le Grand espoir*, publié, dès 1949, puisqu'on y parlait du progrès technique, de croissance économique, de l'évolution des niveaux de vie – de celle des prix –, des modifications de structure de la population active et de ce qui constitue, en somme, une introduction à la vie moderne. Cf. Régis Boulat, *Jean Fourastié, un expert en productivité. La modernisation de la France (années trente – années cinquante)*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2008 ; Véronique Bedin et Martine Fournier (dir.), « Jean Fourastié », *La Bibliothèque idéale des sciences humaines*, Editions Sciences humaines, 2009 ; Pierre Bize « Jean Fourastié (1907-1990) », *Comité Jean Fourastié*, [en ligne], consulté le 27 avril 2013, URL : <http://www.jean-fourastie.org/biographie-fourastie>. Jean Cluzel (son successeur à l'Académie des Sciences Morales et Politiques), « Jean Fourastié », version audio sur le site de l'ASMP, [en ligne], consulté le 27 avril 2013, URL : <http://www.canalacademie.com/ida512-Jean-Fourastie-par-Jean-Cluzel.html>.

⁵²⁹ Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, Éd. Gonthier, Paris, 1966.

semblé que sa pensée générale devait nécessairement avoir quelque chose à nous apprendre sur le devenir d'une discipline qui, collée à son propos, méritait d'autant mieux d'acquérir une certaine représentativité paradigmatique.

a. Une vision originale de “*L’atmosphère morale traditionnelle*”.

Pour Fourastié, rien n'était d'abord plus absurde que de prétendre comprendre la morale des années 1970 sans la comparer à ce qu'il avait appelé dans la première partie de son analyse “*L’atmosphère morale traditionnelle*”⁵³⁰. Dressant un tableau du monde fait de pourcentages, mais aussi d'anecdotes, de digressions et de quelques prescriptions littéraires⁵³¹, il avait en fait tenté de résumer ou de condenser les fondements d'une époque révolue. Nous ne reprendrons pas ici le fil de sa démonstration puisque nous avons déjà largement évoqué les divers chemins par lesquels la morale traditionnelle s'était peu à peu émoussée. Tout juste devons-nous néanmoins noter les précisions que son livre avait apportées sur la morale intra-familiale d'antan. Car, en anticipant les thèmes qui viendront à être évoqués dans la suite de notre étude, il nous a, en effet, semblé plus qu'opportun de souligner l'originalité de la forme et du temps que cet ouvrage avait consacré à la tutelle des parents vis-à-vis des questions matrimoniales. Un passage en particulier, recoupant à lui seul les idées de soumission, d'amour impossible et de transmission, permet ainsi de jeter un regard transversal sur la situation des jeunes avant 1970 :

« [...] il s'agit de maintenir la lignée, de conserver le statut économique, social et culturel. Les parents savent mieux que les enfants ce qui est nécessaire pour cela. J'ai entendu souvent dans mon enfance parler de ces gendres qui ne laissent pas une tuile sur la maison. »⁵³²

Pour le reste, qu'il s'agisse de la morale du sacrifice, de cette phrase : « *Tout par devoir, rien par plaisir - mais tout devoir avec plaisir* »⁵³³, ou de cette idée de commandements par laquelle la situation prime sur l'action et le surnaturel sur le naturel, il ne nous a pas semblé nécessaire d'en dire plus.

En revanche, les deuxième et troisième parties du livre consacrées à “*L’atmosphère morale contemporaine*” et aux “*Matériaux pour une morale accordée à la société*”

⁵³⁰ *Ibid.* p. 11-77

⁵³¹ Pour approfondir et partager l'avis qu'il se faisait de la morale traditionnelle, Fourastié associait son propos à la description qu'en faisaient, selon lui, les plus fidèles “expressions « savantes » de la conception traditionnelle du monde”, à savoir, Montaigne, Paul Claudel et Antoine de Saint-Exupéry. Voir p. 52-65

⁵³² *Ibid.*, p. 18.

⁵³³ *Ibid.*, p. 33.

scientifique” durent nécessairement faire l’objet d’une exploitation plus approfondie. Sans trop entrer dans le détail de chacune des idées défendues par l’auteur, nous nous sommes effectivement convaincus de l’intérêt qu’il y avait à retenir ces points qui, tous, devaient finir par trouver un écho dans l’enquête recommandée par Raymond Jacquenod. Le premier d’entre eux, bien qu’inclus, là encore, dans un développement déjà largement évoqué sur l’évolution des normes intra-familiales, entretenait ainsi un rapport direct avec la recommandation de lecture adressée par le Conseiller du ministre à Marcel Pinet. Car nous verrons plus bas que les travaux de Madeline Grawitz concernaient effectivement, eux aussi, l’ignorance des adolescents en ce qui concerne la notion de civisme. Or, Fourastié estimait que l’un des traits dominant de ce qu’il nommait “*la mentalité morale consciente*” de ses contemporains était observable dans : « *le refus d’un engagement dans un système dogmatique, fixé et clos par des principes clairement formulés.* » Pour être plus précis, Fourastié pensait que ce refus d’engagement résultait d’une démission des parents, elle-même conditionnée par l’absence d’une doctrine morale simple et claire à grande échelle, laquelle pouvait, en outre, se justifier par l’avènement de réflexes rationnels ou scientifiques :

« Qu’est aujourd’hui l’enseignement moral dans un lycée, dans les classes de philosophie, dans les facultés ? Ou bien absolument rien, ou bien un kaléidoscope, un bombardement d’idées sur les morales savantes, Platon, Aristote, Saint-Thomas, Kant, Nietzsche, Marx, Sartre et Camus... sans oublier Boudha, et Confucius, ni parfois Patanjali... et saint Grégoire Palamas. [...] Peu à peu, ce désarroi est descendu du monde des savants à celui des maîtres, puis du monde des maîtres au monde des parents. De sorte que parents et professeurs démissionnent faute de posséder des normes. [...] D’une manière plus précise, le scepticisme à l’égard des morales de principes a pris un certain caractère scientifique. D’une part, on critique la règle au moyen de ses exceptions, comme s’il s’agissait d’une loi scientifique. D’autre part, on cherche des corrélations entre la règle et ses résultats concrets. Ce sont là deux démarches étrangères à la mentalité traditionnelle. »⁵³⁴

Ainsi, qu’il intervienne en début ou en fin de chaîne, le désarroi consubstantiel à la leçon potentiellement offerte par le monde des savants engageait, sans conteste, la responsabilité de l’institution scolaire. Dépourvue d’une légitimité suffisante à définir ou transmettre la norme, son appétence pour l’appréhension scientifique de la règle avait, selon Fourastié, fini par annihiler ses prétentions à enseigner quelque sens moral que ce soit. Dans ce cas, on imagine effectivement combien il était à ses yeux devenu compliqué d’amener avec entrain les élèves sur le terrain du civisme.

⁵³⁴ *Ibid.*, p. 104.

Mais cette première démonstration, en incarnant un premier échelon de la crise du civisme, débouchait sur un autre aspect de la moralité contemporaine, dont nous allons voir qu'elle pouvait, là encore, étroitement recouper l'une des observations de M. Grawitz.

b. L'ambivalence de la société de confort.

Il se trouve, en effet, que pour défendre la logique suivant directement celle que nous venons d'exposer, Fourastié s'était également basé sur l'attention qu'il convenait de porter au confort dont avait joui, pour la première fois, la jeunesse de son temps :

« Les immenses progrès réalisés depuis quinze ans ont effacé dans l'esprit de nos jeunes jusqu'à l'ombre de la crainte ancestrale de manquer de subsistance. »⁵³⁵

Dans l'esprit de Fourastié, cette remarque devait naturellement rendre toute leur grâce aux heureuses conséquences du progrès, et il ne s'était, certes, en aucun agi de le regretter. Mais n'occultant rien de ses revers obligés, il lui était aussi apparu nécessaire de redouter l'inclinaison de ce confort à affecter la qualité du regard porté par la jeunesse sur son monde :

« L'atmosphère morale est donc à la fois optimiste et empirique. [...] On en vient à suivre les informations mondiales, les guerres, les révolutions, les exactions, les tueries, comme un spectacle distrayant, comme les matches de football à la télévision et les aventures de James Bond au cinéma. Ces réalités ne sont pas perçues comme liées à la condition humaine, et par conséquent à la personnalité même de chaque homme vivant ; elles ne sont insérées dans la conception du monde qu'au titre de l'autre, de l'ailleurs. Toutes les enquêtes confirment avec quelle rapidité les faits même les plus importants de la vie nationale ou mondiale sont oubliés ou déformés. »⁵³⁶

L'optimisme et l'aisance incitant à n'ouvrir qu'un seul œil avaient donc, eux-aussi, mené à ne voir le monde qu'à moitié. Poursuivant sa route, ce constat, en entretenant un pessimisme possiblement trop binaire, avait ainsi permis d'emboîter le pas sur une autre observation. Au-delà de la seule crainte d'une défaillance générale de l'acuité humaine, Fourastié avait, en effet, choisi d'associer à cette évolution le risque d'un rétrécissement des aptitudes de l'homme à penser de manière autonome :

« La division du travail, la spécialisation requise par la science et la technique, ont ouvert une société où l'individu isolé se sent inapte à conclure en dehors du domaine étroit qu'il connaît par métier. La fuite devant l'incertitude conduit à accepter, à rechercher même, le règlement. Ainsi se fait-il que les mêmes hommes qui dénoncent le dogmatisme comme le défaut capital d'une morale, en sont venus aux législations les plus touffues, les plus détaillées, les plus précises que l'homme ait jamais émises. Il sera bientôt plus facile de se référer à l'adage

⁵³⁵ *Ibid.*, p. 111.

⁵³⁶ *Ibid.*

«tout ce qui n'est pas permis est défendu» que de suivre l'ancienne règle «tout ce qui n'est pas défendu est permis». »⁵³⁷

Le souci de ne pas voir la facilité mener au dogmatisme avait donc dû, pour Fourastié, tout aussi lourdement peser que le reste. Or, parmi les nombreuses observations que Madeleine Grawitz avait tirées de son enquête sur le civisme des lycéens, nous verrons qu'il était question de la nécessité clairement manifestée par les jeunes de rapporter une réalité scolaire ou académique - perçue comme trop distante - à une réalité vécue. Aussi, le penchant avéré pour une morale empirique, telle que l'avait précisément décrite Fourastié, n'était donc pas qu'une simple idée. La capacité à se décentrer et à comprendre une réalité autrement que comme celle d'un autre ou d'un ailleurs avait posé, comme entendu, dix ans plus tôt, le Commissaire au Plan, un problème résolument concret.

Enfin, il nous fallait conclure par la notification de deux idées, qui, découlant chacune d'une logique, toujours redoutable, devaient, elles-aussi, trouver dans l'enquête de M. Grawitz une étonnante caisse de résonance.

c. L'histoire et la morale comme garde-fou.

La première idée, construite sur la réconciliation possible des chiffres et des lettres, revenait à évoquer la manière dont Fourastié avait tenu à cimenter le caractère surplombant ou finalisant de la connaissance historique :

« La science sait aujourd'hui qu'elle ne pourra, avant la fin de l'évolution cosmique, c'est-à-dire, avant la fin des temps, se substituer aux autres ordres de connaissance ou de réflexion ; sans doute moins sûrs, mais cependant nécessaires à l'homme. Ainsi sont réconciliés les savants et les poètes ; ainsi philosophie, morale, religion, retrouvent dans la pensée de l'homme des places légitimes que la science du XIX^e leur contestait. Et en particulier, l'histoire prend dans ces perspectives une place éminente : la science même est basée sur l'observation ou l'expérimentation de faits historiques. [...] Ainsi la connaissance, même hélas imparfaite de notre passé, est l'élément essentiel de la connaissance de l'homme, de la connaissance de l'espèce humaine, et par suite sur la base fondamentale de toute réflexion morale, de tout essai de construction d'une discipline morale. [...] Notre méthode est donc simple : utiliser la connaissance scientifique chaque fois qu'elle existe. Mais combler les lacunes de cette connaissance par tous les moyens que l'histoire nous montre donner des résultats correspondants aux buts : durer, progresser, poursuivre l'effort millénaire de la vie. »⁵³⁸

⁵³⁷ *Ibid.*

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 179.

L'idée de faire déboucher une telle démonstration sur la majesté de l'histoire devait nécessairement intéresser la manière dont nous souhaitons conduire notre étude. Mais pour ne pas être qu'accessoire, cette remarque devait, de toute façon, elle aussi, trouver un écho dans les conclusions de Madeleine Grawitz, pour qui, nous le verrons, il était apparu indispensable de veiller à ce que l'instruction civique soit enseignée par les seuls professionnels de l'histoire. Enfin, dans un passage du paragraphe intitulé "*La morale comme facteur de décision*", se trouvait aussi un moyen parfaitement éloquent de constater la filiation entretenue par la pensée de Jean Fourastié et les informations transmises à sa commission par le ministère. Pour faire simple, ces quelques lignes avaient été articulées à la manière d'une combinaison sur l'échiquier, en trois coups. D'une expression première de la nature humaine découlaient des obligations, ou plutôt des devoirs, au sommet desquels trônait celui d'informer :

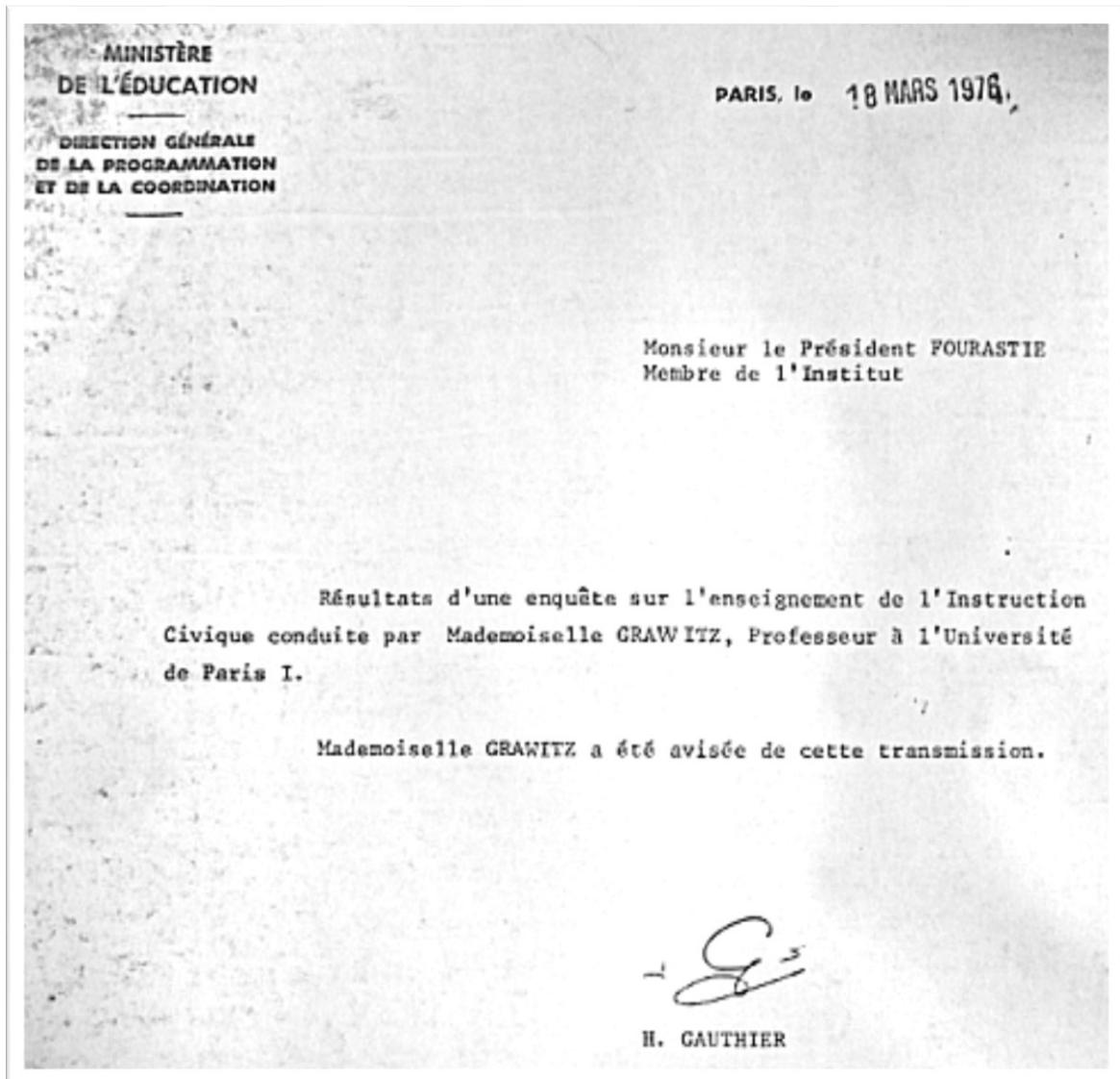
« Le problème contemporain de la décision est donc que l'homme s'élève d'un nouveau degré dans la conscience des facteurs de décision, afin de la rendre plus adéquate au réel. Cela exige une lutte contre les tendances spontanées de l'instinct et de l'idée unique, qui bloquent l'information et la perception la plus frustre. Cette lutte, cet effort nécessaire, conscient et volontaire, évoque la notion de devoir. De sorte que nous pouvons écrire que la décision « rationnelle » implique un devoir moral : le devoir d'information. »⁵³⁹

Pour Fourastié le devoir d'information n'était donc rien de moins que la condition préalable à toute volonté d'intégrer la morale au cœur d'une entreprise pédagogique. Partant, l'école devait naturellement figurer comme un premier champ d'application de sa logique, et rien n'était, dès lors, moins surprenant que de voir figurer son nom à la tête d'une commission chargée de l'avenir de l'instruction civique. Le plus étonnant sera alors, peut-être, de constater la pertinence de l'écho qu'allait représenter pour son analyse l'étude de Madeleine Grawitz.

2.2. L'étude de Madeleine Grawitz ou l'éducation civique de 1976 vue par les lycéens et leurs professeurs.

⁵³⁹ *Ibid.*, p. 206.

Le 18 mars 1976, à Paris, une lettre destinée à Jean Fourastié avait été envoyée par Henri Gauthier, un homme dont notre étude croisera une nouvelle fois la route un peu plus tard et qui, à l'époque, était adjoint du patron de la Direction Générale de Programmation et de la Coordination:



540

Il avait donc été demandé au président de la commission chargée des sciences humaines et de l'instruction civique de s'intéresser aux travaux menés par une certaine mademoiselle

⁵⁴⁰ Archives nationales : 19800285/7.

Grawitz. Aussi, avant même d'entrer dans le détail de cette enquête, il convient de s'intéresser à cette intellectuelle qui, à l'époque, enseignait encore à l'Université Paris I.

A. L'enquêtrice.

Madeleine Grawitz était une intellectuelle, à la fois, brillante et indisciplinée. Ayant entamé sa carrière universitaire en tant que professeur agrégée de droit public à la faculté de Lyon, elle reste connue pour avoir ardemment milité pour le dépassement des carcans disciplinaires. Co-fondatrice, en 1969, du premier département français de sciences politique à la Sorbonne, elle s'était engagée dans cette aventure au côté d'un certain Maurice Duverger,⁵⁴¹ lequel, avait, depuis quelque temps déjà, tenté de donner à la science politique, encore bien marginale dans les facultés de droit, une structure détachée du regard inquisiteur des "purs" juristes.⁵⁴² Grawitz était donc plutôt une libérale. On lui doit aussi d'avoir été une des premières à introduire la sociologie dans l'étude des réalités politiques et juridiques de son temps, ceci, en sollicitant notamment le concours d'amis sociologues tels que Dominique Merllié ou Jean Mastias.⁵⁴³ Pour celui qui, en 2012, était encore président de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Jean-Claude Colliard, Madeleine Grawitz et ceux qui l'avaient accompagnée, s'étaient efforcés de donner naissance à une discipline qui :

« [...] n'avait pas encore ses rites et ses structures et peu de son jargon. Elle se voulait plutôt, mais je suis mauvaise juge, comme un regard curieux sur les faits sociaux (sic), à côté de la règle et des comportements qui l'accompagnent et la contredisent. Cette conception allait bien à Madeleine qui voulait certes s'évader du cursus juridique quelque peu formel qu'elle avait pourtant suivi de bout en bout, mais sûrement pas pour sacrifier sa curiosité et sa liberté d'esprit à de nouvelles dogmatiques. »⁵⁴⁴

⁵⁴¹ Notons que le parcours particulièrement controversé d'un homme tel que Maurice Duverger, responsable pendant la guerre de la formation des cadres de la Révolution nationale, doit suffire à convenir de la souplesse intellectuelle dont avaient peut-être dû faire preuve les membres de son équipe. Voir : Renaud Dorandeu, « La « terrible logique des sages ». Maurice Duverger : écritures biographiques et journalistiques », *Politix*. Vol. 5, N°20. Quatrième trimestre 1992, p. 136-154 ; Philippe Valode, *Le livre noir de la collaboration*, Acropole Belfond, Paris, 2013.

⁵⁴² Voir l'hommage de Jean Leca publié sur le site de l'Association Française de Sciences Politiques, [en ligne], consulté le 13 mai 2013, URL : <http://www.afsp.msh-paris.fr/home/hommagegrawitz2008/colliard.pdf>.

⁵⁴³ L'un et l'autre sont maintenant des universitaires reconnus. Dominique Merllié est désormais professeur émérite à l'université de Saint-Denis et membre du Centre Européen de Sociologie et de Science Politique CESSP de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Voir : site de l'EHESS). Jean Mastias enseigne quant à lui toujours à la faculté de sciences politiques de Paris 1.

⁵⁴⁴ Voir l'hommage rendu par cette lettre de Jean-Claude Colliard mise en ligne sur le site de l'Association Française de Sciences Politiques, [en ligne], consulté le 13 mai 2013, URL : <http://www.afsp.msh-paris.fr/home/hommagegrawitz2008/colliard.pdf>.

Ouverte, libre, mais studieuse, Madeleine Grawitz devait être de ceux qui pouvaient justement combler l'obsession que nourrissait Jean Fourastié pour l'interdisciplinarité. Preuve, s'il en faut, de ses talents d'analyste, la marseillaise avait été approchée pour la deuxième fois, en 1976, par les éditions Dalloz, qui voulaient probablement rééditer le succès qu'avait connu avec un ouvrage désormais classique : '*Méthodes des sciences sociales*'⁵⁴⁵. C'est aussi dans la période qui avait vu les membres de la Commission Fourastié se réunir que fut publié, le '*Traité de science politique*', rédigé, cette fois-ci, avec l'actuel Président de l'Association Française de Science Politique, Jean Leca.⁵⁴⁶ Voilà qui était, sur le plan académique, Madeleine Grawitz. C'est cette femme qui, deux ans avant la constitution de cette commission, s'était intéressée à la formation civique des lycéens. En tant que maître de conférence à l'université Paris 1, Grawitz entretenait, on l'a vu, une sorte de double relation avec la science. Consciente de l'obligation qu'elle avait de transmettre un savoir, elle s'était toutefois attachée à ne jamais perdre de vue le caractère évolutif de son domaine d'étude. Cette sorte de relation tripartite entre la science, le maître et ses élèves devait certainement servir les intérêts de chacun, et ce qui va suivre en fournira un bel exemple.

B. L'enquête.

a. Les origines de l'enquête.

Avant d'entrer dans le détail de l'étude menée par Madeleine Grawitz, il nous faut signaler la manière qu'avait eue la chercheuse d'évoquer les motivations de son enquête. Dans un ouvrage qu'elle avait publiée bien après qu'ait été envoyé un résumé de son travail à la commission, Madeleine Grawitz avait en effet précisé ceci :

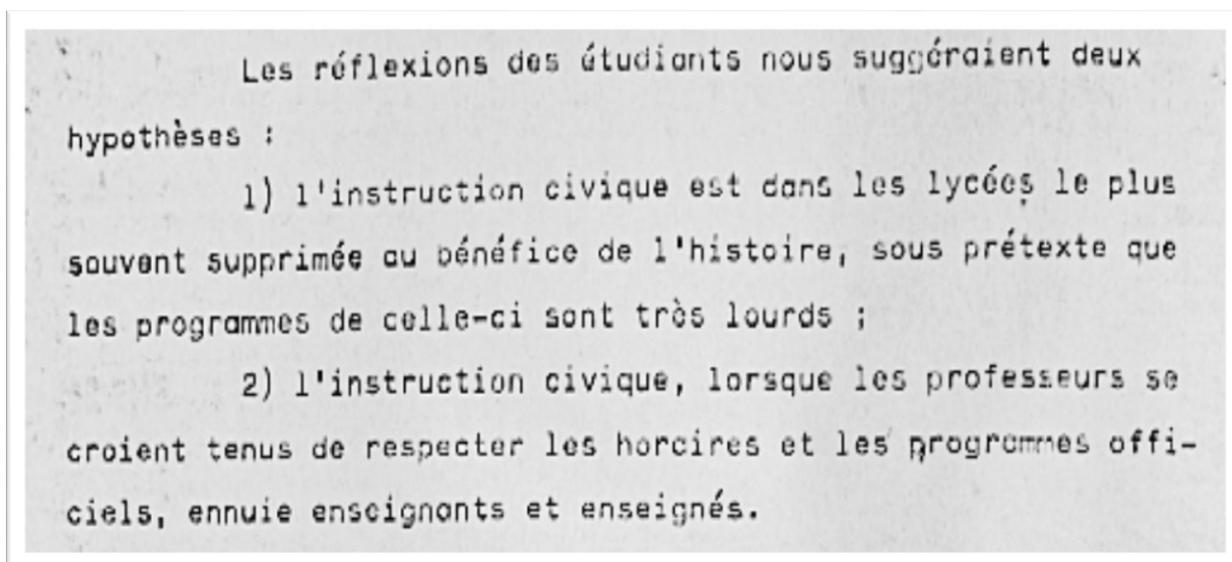
« L'idée de cette enquête provient de nos contacts avec les étudiants de première année à l'Université et des lycéens du second cycle. Nous avons été frappés de leur manque d'intérêt pour les institutions et les mécanismes de la vie politique. Frappés aussi de la perte de respect pour certaines valeurs, alors que d'autres, encore mal définies, semblaient recueillir un large consensus. Au-delà de simples impressions personnelles, il nous a semblé qu'une enquête, même réduite, pourrait donner sinon une mesure très exacte des phénomènes observés, du moins des indications utiles. [...] Pourquoi le civisme ? Parce que c'est une valeur essentielle, dont le contenu, sous un terme vieilli, est en voie de transformation et nous semble

⁵⁴⁵ Madeleine Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 11^e édition, 2000.

⁵⁴⁶ Madeleine Grawitz, Jean Leca, *Traité de science politique*, Paris, Presse Universitaire de France, 1985. Le *Traité de science politique*, d'abord commandé par Dalloz, sera finalement édité par PUF. Les raisons de cette anecdote est d'ailleurs racontée dans l'hommage que rend Jean Leca à Madeleine Grawitz dans un article publié sur le site de l'AFSP, [en ligne], consulté le 13 mai 2013, URL : <http://www.afsp.msh-paris.fr/home/hommagegrawitz2008/hommagegrawitz.html>.

correspondre à la fois aux formes de solidarité nécessaires à une communauté vivante et aux aspirations des nouvelles générations. »⁵⁴⁷

Il y a dans ces quelques phrases deux choses qui doivent forcément attirer notre attention. La première, repose sur le fait que le civisme était présenté comme un thème pouvant effectivement servir de prétexte à l'observation d'un esprit du temps. Ensuite, la sociologue disait avoir voulu s'intéresser à un terme "*en voie de transformation*", ce qu'elle justifiait, en outre, par le fait qu'il lui avait semblé "*correspondre à la fois aux formes de solidarité nécessaires à une communauté vivante et aux aspirations des nouvelles générations.* » Or, cette appréciation des enjeux sous-tendus par le choix du thème renvoie très directement à tout ce que nous avons précédemment pu dire de la fracture opérée par le glissement d'une "France de papa" vers une France postmoderne. Nous pouvons d'ailleurs, illustrer cette dernière remarque par la manière dont avaient été résumées, dans le rapport remis au ministère, les deux hypothèses qui avaient, au départ, commandé les intentions de la chercheuse :



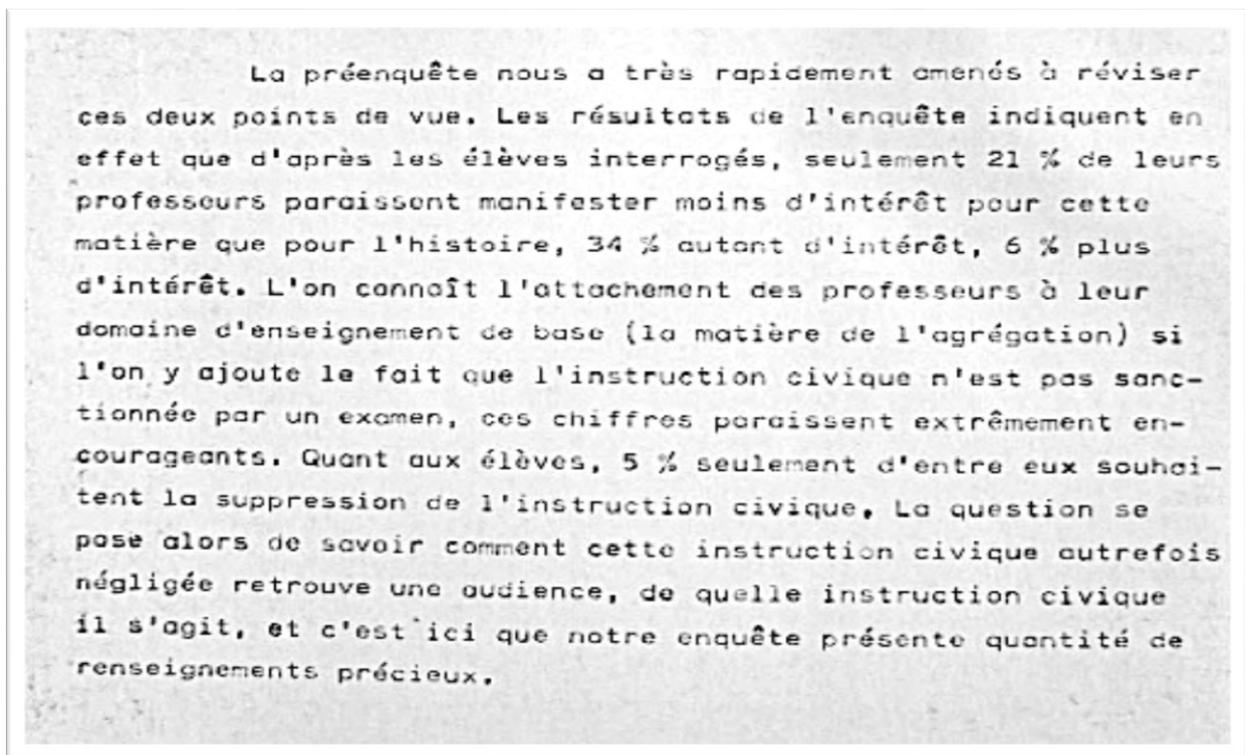
D'après elle, la question du civisme chez les jeunes de l'époque avait donc bien mérité d'être interrogée à la faveur de deux éléments liés, l'un et l'autre, à des situations mettant en jeu des questions de motivation. Dans un premier temps, il lui avait semblé qu'il fallait craindre qu'une discipline - pourvu qu'elle fût nourrie par la volonté de corriger la perte de certaines valeurs et la méconnaissance des mécanismes politiques - ne puisse pas être suffisamment considérée par les enseignants, du fait de la lourdeur des programmes qui l'accueillaient. Puis, une seconde

⁵⁴⁷ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, Bordas Pédagogie, Paris, 1980, p. 11-12

hypothèse, faisant allusion au suivi possiblement aléatoire des programmes, soulevait plus directement la question du faible enthousiasme prétendument suscité par la discipline. Enfin, en ce qui concerne la manière générale d'exposer les origines de la recherche, on notera que les bases du projet avaient joui de ne pas se perdre dans d'immenses complications. En somme, une scientifique avait décidé de se consacrer à l'étude d'un fait social, lequel, devenu sujet, avait débouché sur une discussion créditée par des interlocuteurs valables car concernés.

b. L'élément perturbateur.

Le point de bascule de cette enquête réside dans la correction rapide du jugement de départ formulé plus haut. La suite du rapport indiquait en effet que des deux hypothèses préalablement exposées, il ne devait en fait pas rester grand-chose :



La première conclusion dont avait dû accoucher cette constatation était simple. Il ne s'était plus agi pour la chercheuse d'éclairer les causes d'un défaut de motivation mais de comprendre la non efficacité d'une pratique visiblement estimée.

Puisque rares étaient ceux qui manifestaient un manque réel d'intérêt pour l'instruction civique, il était apparu à la chercheuse que l'on devait (re)trouver les moyens de donner à la discipline un véritable pouvoir d'action en redéfinissant le plus objectivement possible le visage

d'un enseignement manifestement gâché. Les objectifs de l'enquête ne pouvaient pas être plus clairs. Dégagée du contexte, et n'ayant que des étudiants pour guider son questionnement, Madeleine Grawitz s'était imaginée que l'instruction civique, dont elle n'ignorait visiblement pas les vertus, n'intéressait plus personne. Mais les statistiques étaient venues corriger son avis sur la question, et il avait fallu établir, avant même d'accéder aux profondeurs de son travail, que le sujet porterait moins sur le charme prétendument originel de la discipline que sur sa pratique. C'est ainsi, derrière le premier rideau déployé par l'intérêt porté à la question des motivations d'acteurs rationnels, que la conceptualisation de ce qu'était l'instruction civique pour les jeunes français avait pu être approuvée. Madeleine Grawitz, prenant acte de sa méconnaissance du problème, avait donc, dès le départ, obtenu l'assurance qu'une notion - qu'elle estimait fondamentale - était parvenue à se faire une place dans la conscience de ceux qui, à bien des égards, incarnaient le mieux la postmodernité. Cette première vérité devait d'ailleurs tellement compter que la quatrième de couverture de l'ouvrage qu'elle tira de cette étude précisait ceci :

« L'instruction civique est-elle ennuyeuse, comme on le croit trop souvent ? Certainement pas, puisque seulement 5,2 % des 975 élèves (classe de secondes, premières, terminales) interrogés sont d'avis de la supprimer, tandis que les autres la trouvent nécessaire, intéressante et formatrice. Cependant, 63,4 % pensent qu'elle devrait être modifiée. Oui, mais comment ? 68 % des 269 enseignants interrogés déclarent, eux aussi, que l'instruction civique est nécessaire et formatrice, et 25 % la trouvent passionnante. Comment revaloriser cet enseignement dont tous reconnaissent l'importance ? Les commentaires des résultats et de l'enquête tentent de répondre à ces questions et indiquent les facteurs exerçant une influence sur les opinions et jugements des enseignants et des élèves. »⁵⁴⁸

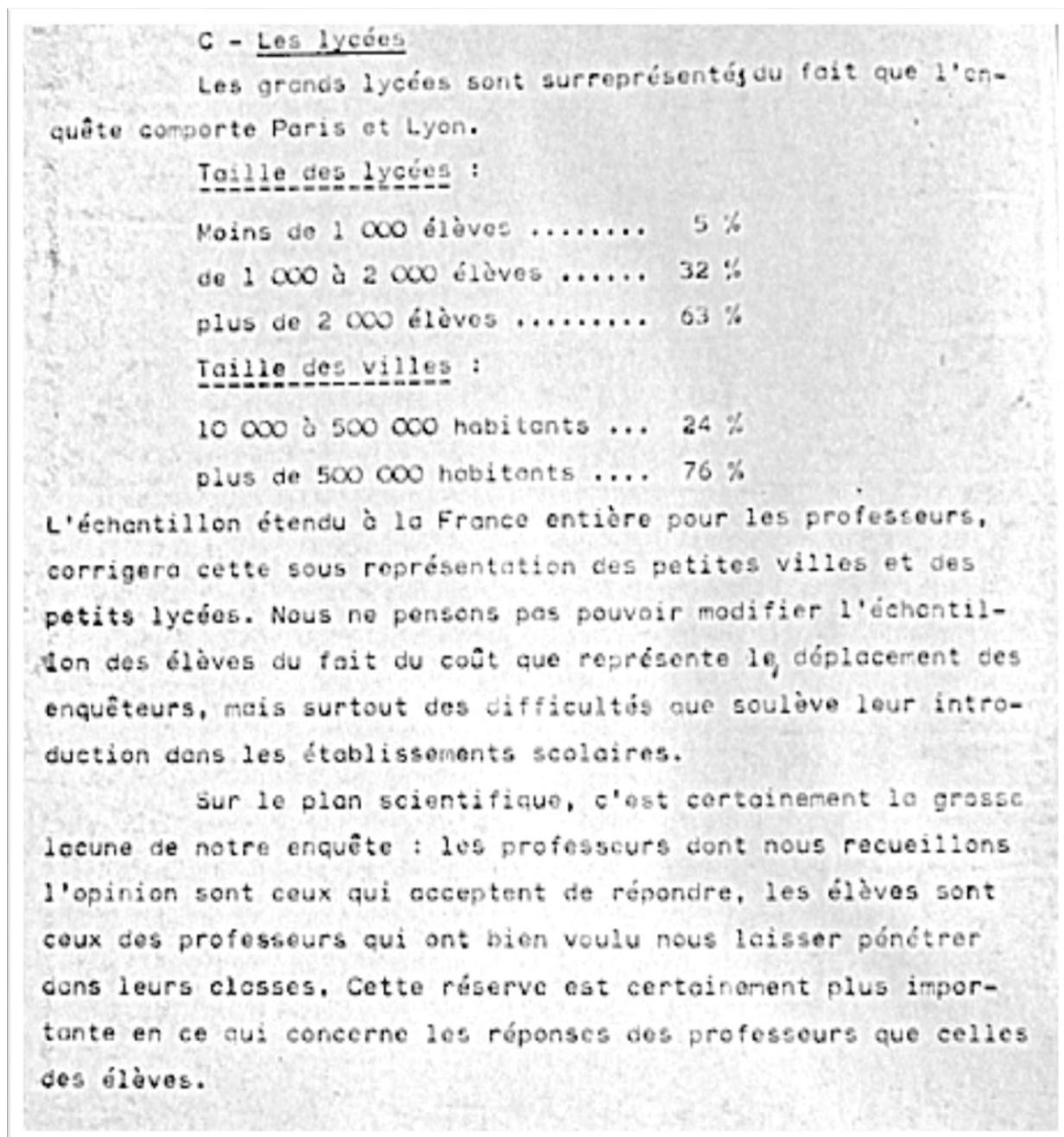
c. La méthodologie.

En ce qui concerne la méthodologie mise en place par l'enquêtrice, nous nous contenterons, pour le moment, de n'évoquer que l'échantillon sur la base duquel l'étude avait été menée. La suite, et plus précisément la nature exacte des questions posées par Grawitz interviendra au fur et à mesure de l'exploitation de sa recherche.

- Les professeurs : Mlle Grawitz avait à l'époque, interrogé 86 professeurs de lycée, dont 38 à Paris et 48 en Province. Tous étaient, bien entendu, chargés de l'enseignement de l'instruction civique dans les classes de seconde, première et terminale des diverses sections du baccalauréat.

⁵⁴⁸ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, op. cit., 4^e de couverture.

- Les élèves : 975 élèves avaient été interrogés, dont 63 % à Paris, et 37 % en Province. Tous appartenaient aux classes des professeurs participant à l'enquête. Les questionnaires avaient été remplis en classe, et ce, de manière anonyme. Concernant l'origine sociale des élèves, l'échantillon avait reproduit l'équilibre constaté à l'époque dans l'enseignement secondaire : 50 % étaient des enfants de cadres, 15.5 % des enfants d'employés, 13 % des enfants d'ouvriers, 14 % des enfants d'artisans et de commerçants, et enfin 4 % étaient fils ou filles d'agriculteurs.
- Les lycées : L'enquêtrice précisait dans son rapport que les grands lycées étaient surreprésentés du fait que l'enquête impliquait les villes de Paris et Lyon: 63 % d'entre eux accueillaient plus de 2000 élèves, 32 % de 1000 à 2000, et seulement 5 % accueillaient moins de 1000 élèves. En outre, des motifs rapportés au coût de l'enquête avaient dû, selon l'auteur du rapport, justifier ce regrettable déséquilibre. Une autre lacune de l'enquête était par ailleurs notifiée, et il s'agit à nos yeux de la plus marquante sur le plan scientifique, cela, même s'il est aisé d'en comprendre la justification :



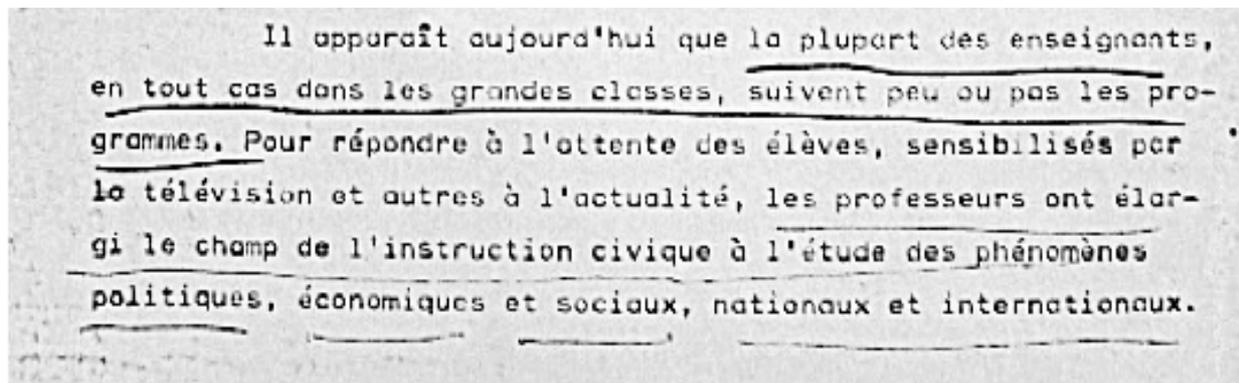
Cette dernière remarque a le mérite d'avoir été soulignée par la chercheuse elle-même. Mais il ne nous semble pas que le principe du volontariat qui s'était appliqué aux réponses des professeurs et des élèves devait suffire à trop lourdement relativiser l'intérêt de son enquête. Aux vues, notamment, de ce que le rapport notait dans la suite directe de cette précision, il y avait en effet toute la matière à constater l'incalculable valeur de ces informations récoltées, rappelons-le, il y a presque quarante ans.

d. Les conclusions de l'enquête.

Il nous faut pareillement noter que l'intérêt didactique du rapport de Madeleine Grawitz réside aussi dans la rapidité avec laquelle elle en était venue aux faits. La chercheuse, après avoir évoqué les limites opposables au traitement de ses recherches, n'avait, en effet, pas hésité à intituler la première partie de son rapport : « *Modification du contenu de l'instruction civique* ». Il ne s'était, certes, pas agi pour elle - du moins pas encore - de définir aussi instantanément ce qui devait être changé. Mais on peut au moins avoir l'assurance de la nécessité qu'il y avait eu à faire bouger les lignes. À ses yeux ce constat s'était imposé pour deux raisons :

1° Il importait de prendre en compte les contradictions de l'intérêt paradoxalement suscité par une notion, *a priori*, mésestimée.

Dans les premiers mots du paragraphe consacré au traitement des données recueillies, Madeleine Grawitz avait effectivement commencé par évoquer ce qui lui avait semblé être le principal problème posé par l'enseignement de l'instruction civique. Les programmes, disait-elle, n'étaient que peu, voire, pas suivis par les enseignants. Pourquoi ? La télévision en premier lieu - et l'actualité en générale -, s'étant invitées dans bon nombre de foyer, avaient visiblement créé des attentes chez des élèves d'un nouveau type qui, soucieux d'entretenir un contact direct avec la réalité, avaient contraint les professeurs à s'éloigner du contenu défini par les programmes. Il faut donc convenir du fait que l'étude du monde dans ce qu'il avait de plus concret et immédiat avait pris le pas sur l'étude des institutions et des valeurs. Et, comme l'avait pressenti Jean Fourastié, l'actualité française et les divers chapitres de son économie s'étaient si naturellement imposés dans la cuisine ou le salon du français moyen que rien n'avait été, dès lors, plus important que de satisfaire ces nouvelles curiosités :



Il apparaît aujourd'hui que la plupart des enseignants, en tout cas dans les grandes classes, suivent peu ou pas les programmes. Pour répondre à l'attente des élèves, sensibilisés par la télévision et autres à l'actualité, les professeurs ont élargi le champ de l'instruction civique à l'étude des phénomènes politiques, économiques et sociaux, nationaux et internationaux.

On notera, du reste, ici, que le document avait été souligné par endroits. Or, on ne peut s'empêcher de croire que Jean Fourastié avait su apprécier la confirmation de ce qu'il avait lui-même "prophétisé" une décennie auparavant. Pour ce qui concerne le fond du propos, nous relèverons également que la chercheuse ne s'était pas appesantie sur le contenu exact des cours dispensés. Tout juste avait-elle tenu à remarquer qu'ils avaient été adaptés à l'attente des élèves. Partant de cette simple observation, elle-même soutenue, rappelons-le, par l'estime dont avait pu jouir l'instruction civique, la chercheuse avait alors proposé de problématiser sa démarche avec les mots suivants :

« Qu'est devenue l'instruction civique pour les professeurs et pour les élèves ? Quelle notion du civisme véhicule-t-elle ? De quelle façon cet enseignement est-il perçu et comment chacun le relie-t-il concrètement à la vie quotidienne ? Autour de quelles valeurs, dans quels domaines, dans quel espace se restructure la notion de civisme ? »

À ces quatre questions, elle avait commencé, cinq lignes plus bas, par répondre ceci : « Le terme "instruction civique" ne correspond plus à la réalité ». Sauf que son idée, à nos yeux, n'avait pas véritablement consisté à souligner le caractère étymologiquement dépassé de la notion. De fait, il nous est davantage apparu possible de croire qu'elle avait plutôt souhaité insister sur le fait que la matière, telle qu'elle était enseignée, avait échappé à la perception qu'auraient dû s'en faire les élèves. Car, à la question « Avez-vous de l'instruction civique ? » (sic) - au sens : suivez-vous des cours d'instruction civique - 40% des élèves avaient répondu par la négative, là où leurs professeurs avaient déclaré consacrer effectivement un certain nombre d'heures à la matière. Madeleine Grawitz avait, d'ailleurs, aussitôt précisé ceci :

« Ces mêmes élèves citeront plusieurs sujets d'actualités traités pendant l'année ; mais pour eux, "Ce n'est pas de l'instruction civique." »

Or, son rapport indiquait clairement que la majorité des sujets traités avaient recouvert l'actualité française (citée par 49.5% des élèves) ou internationale (38%) et que les institutions politiques (17%), de même que les sujets historiques (14%), avaient occupé une place non négligeable. Comment doit-on alors interpréter le fait que, pour ces jeunes, l'examen de la réalité – leur réalité - ne s'était pas trouvé de corolaire satisfaisant avec la nature des thèmes abordés pendant le cours d'instruction civique ? La question se pose et s'en trouve, d'ailleurs, d'autant plus étonnante que le rapport insistait sur l'interactivité de la leçon :

« D'une manière générale, les sujets sont choisis par les professeurs et les élèves ensemble, le plus souvent proposés par les élèves. »

Pour éclaircir ce problème, le rapport remis à Jean Fourastié s'appuyait, comme nous le verrons plus bas, sur des observations portant sur la définition et l'intérêt suscité par la politique. Mais le livre édité en 1980 en disait, quant à lui, un peu plus sur les problèmes soulevés par l'appréhension, parfois, très aléatoire de la notion de civisme :

« Ce qui apparaît le plus souvent dans la définition du civisme, ce sont les notions de respect des lois et de devoirs (23.6 %), de participation (22.1%) et de respect des autres (17.4%). « L'ensemble des règles morales et devoirs des citoyens », « le devoir d'un homme envers la société », « obéir aux lois, rester libre sans gêner autrui », « le respect de la Constitution française, les droits et les devoirs », « agir en bon citoyen pour le bien de la communauté », « participer à la société », « la loi dictée par l'homme envers autrui », « la connaissance du savoir-vivre en communauté en respectant les droits et les libertés d'autrui », « l'opposé de l'individualisme ». Le terme responsabilité revient plus souvent que celui de solidarité. 10.6% des élèves se contentent de rappeler le terme latin «cives ». En revanche, rares sont ceux qui confondent le civisme avec le patriotisme, et pourtant, pour certains (4.2%) les deux sont encore liés : « en temps de guerre, défendre sa patrie », « l'esprit ancien combattant démodé », « les grands sentiments des ancêtres qui ont fait toutes les guerres », « idée assez revancharde, de moins en moins intégrée chez les jeunes ». À côté de ces réactions ou définitions assez classiques, on trouve (surtout à l'extrême gauche), 4.6% d'élèves pour lesquels le civisme représente l'acceptation du système. « Bof, une c... de la droite », écrit un élève parisien de seconde C, tandis qu'un autre de la même classe estime que l'instruction civique est importante mais n'en écrit pas moins : « le civisme est le contraire de l'anarchie donc une m... », ou encore « le civisme défend la société, c'est le support des défenses réactionnaires et capitalistes », « c'est la soumission (sic) » écrit un jeune gauchiste parisien de l'enseignement technique, « un abominable mot de soi-disant citoyenneté », « une ânerie », « civisme = être un mec bien... je m'en fous ». Un élève de seconde C plus nuancé demande : « dans quelle société ? Tel qu'il est dans cette société patriarcale et bourgeoise, c'est un des supports de forces réactionnaires et capitalistes (ceci est schématique) (sic) ». Si les élèves d'une extrême gauche surtout parisienne, emploient ces termes pour marquer leur désintérêt pour la notion de civisme ou leur désapprobation pour ce qu'elle recouvre, ils n'en représentent pas moins une minorité. Les autres expriment plutôt leur réticence estimant que c'est une notion périmée (3.3%) : « notion un peu vieillie mais importante », « institutions caduques », « terme plus que suranné », « notion dépassée », « mot usé, mais qui commence à m'intéresser sur le plan politique ». Quelques élèves expriment leur pessimisme dans des réponses désabusées telles que : « le civisme, c'est s'occuper des affaires des autres en sachant qu'ils s'en foutent ». Rien de très encourageant dans ces réponses qui sont heureusement minoritaires. Nous avons gardé pour la fin les deux meilleures provenant de deux lycées de province (première et terminale C). « Le civisme est une vertu fréquemment invoquée par la droite quand la gauche a des chances de passer » et enfin celle-ci digne d'un moraliste du 18^e siècle : « le civisme évoque la vertu à laquelle les dirigeants politiques font appel lorsqu'ils constatent leur impuissance. »⁵⁴⁹

Nous ne pouvons évidemment pas citer l'intégralité du paragraphe dont nous tirons cet extrait. Mais si l'on se rapporte à ces 40 % d'élèves estimant ne pas "avoir" d'instruction civique, on s'étonnera de l'intérêt très généralement manifesté par la jeunesse française de 1974 pour la

⁵⁴⁹ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique, op. cit.*, p. 58-60.

chose publique. Tous ces thèmes qui, de près ou de loin, pouvaient parfaitement intégrer la mission fixée par l'instruction civique, captivaient les lycéens. Or, on ne peut, dès lors, que trop aisément comprendre pourquoi Madeleine Grawitz s'était empressée de réviser un jugement dont la diffusion dans l'opinion publique aurait pu, en soit, constituer un sujet à part entière.⁵⁵⁰ Si l'on compte les élèves capables de rattacher les termes en question à leur racine latine, on remarquera ainsi qu'il se trouvait tout de même presque 75% des élèves pour donner une version, certes, partielle, mais convenable de ce qu'était l'instruction civique. La notion était donc relativement bien maîtrisée. Elle était même estimée. Mais les individus à qui elle était censée s'adresser avaient estimé ne pas entretenir de véritable contact avec elle. Un paradoxe de plus. Ils ne la dénigraient pas, au contraire, mais prétendaient simplement ne pas la "recevoir". Alors d'où venait le problème ?

⁵⁵⁰ La question du regard porté par la société française de 1974 sur l'altruisme de sa jeunesse s'inscrit dans un champ si vaste de réflexion que nous ne saurions l'envisager qu'à la hauteur des opportunités offertes par notre propre étude. Aussi, bien que nous ne puissions lui consacrer trop de temps, il nous a semblé que la simple mention de ce problème pouvait tout de même permettre de relever la contradiction existant entre la crainte exprimée, au début, par une sociologue de renom à l'endroit d'une discipline prétendument "ennuyeuse" et l'attitude de l'État vis-à-vis d'une jeunesse désormais reconnue pour son implication croissante dans la vie sociale. Madeleine Grawitz avait, elle-même, justifié son idée de recherche par un regret originel : l'instruction civique n'intéressait pas les jeunes. Or, 1974 fut, comme nous le rappelions plus haut, l'année durant laquelle l'État français avait décidé d'offrir un pouvoir électoral aux futurs bacheliers. La confrontation des idées incluses par ces deux faits peut donc surprendre car elle dépendaient de logiques associées, au fond, à des motivations contradictoires. Dans un article consacré à la politisation et au vote des jeunes depuis 1973, Pierre Bréchon a d'ailleurs relevé l'étonnante nature de cette situation : « Tout ce qui a trait à la jeunesse déclenche facilement l'inquiétude des adultes. Ainsi, tout projet de réforme modifiant un tant soit peu le fonctionnement du système scolaire se heurte aux craintes des parents, soucieux du devenir de leurs enfants et inquiets sur leurs possibilités futures d'intégration sociale. Très souvent, le devenir des jeunes est identifié au devenir de la société. Si les jeunes sont mal dans leur peau, toute la société est en danger. Leurs problèmes annoncent ceux de la société future. La jeunesse est donc un enjeu de société fortement ressenti qui focalise des attitudes contradictoires. D'un côté, les jeunes sont courtisés et admirés, la jeunesse est une valeur et beaucoup cherchent à se présenter eux-mêmes comme éternellement jeunes ; mais par ailleurs, on ne fait pas toujours confiance aux jeunes : il faudrait mûrir avant d'accéder aux responsabilités, les jeunes seraient trop impulsifs, peut-être même révoltés, individualistes et égoïstes. » Pierre Bourdieu qui de son côté pensait que la jeunesse n'était qu'un "mot", avait, en 1978, tenu à rappeler que les divisions entre les âges lui semblaient être tout bonnement "arbitraires". Parmi les arguments qu'il avait développés pour le prouver - au centre desquels se trouvaient bien sûr une vision hiérarchique de l'ordre social - le sociologue nota qu'un des facteurs du brouillage des oppositions entre les différentes classes d'âge devait pouvoir s'expliquer par le fait : « que les différentes classes sociales (avaient) accédé de façon proportionnellement plus importante à l'enseignement secondaire et que, du même coup, une partie des jeunes (biologiquement) qui jusque-là n'avait pas accès à l'adolescence, (avait) découvert ce statut temporaire, « mi-enfant mi-adulte », « ni enfant, ni adulte ». Pour lui, même dans les milieux apparemment les plus éloignés de la condition étudiante du XIX^e siècle (le monde rural), les adolescents avaient été placés "pendant un temps relativement long (...) dans ces positions quasi-extérieures à l'univers social qui définissent la condition d'adolescent". On peut donc, sur la base de ces deux points de vue, être nous-même tentés de croire que l'État, à l'image de Madeleine Grawitz elle-même, et pourquoi pas de la société française en générale, s'était représenté l'aptitude de sa jeunesse à s'intéresser au monde de manière schizophrénique. Cela, pourra ainsi, en partie, nous permettre de mieux comprendre le traitement et la vision que l'on pouvait se faire d'une instruction civique dont ni les professeurs, ni les élèves, n'avaient eux-mêmes su quel intérêt véritable elle pouvait susciter. Cf. Pierre Bréchon, « Politisation et vote des jeunes », *Agora débats/jeunesses*, vol. 2, n° 2, 1995, p 9-21 ; Pierre Bourdieu, « La jeunesse n'est qu'un mot », Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi, Association des Ages*, Paris, 1978, p. 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992, p.143-154.

Pour la chercheuse, le souci devait, en bonne partie, s'expliquer par l'attitude du corps professoral qui, de son propre aveu, avait avoué ne pas (ou peu) suivre le programme.⁵⁵¹ Mais cette explication ne se suffit pas à elle-même. Peut-être faudrait-il que l'on prenne pareillement acte du fait qu'une liberté avait été offerte aux élèves de choisir l'orientation des discussions engagées durant le cours. L'étude disait, d'ailleurs, que ce choix de méthode avait consisté à donner aux élèves la possibilité de débattre d'un sujet entretenant un rapport plus ou moins lointain avec le programme. Or on peut, dans ce cas, parfaitement imaginer que ces pratiques, bien que fondées dans une discipline appréciée, avaient paradoxalement amené les élèves à mésestimer une notion qu'ils n'avaient pas su associer aux questions soulevées durant ces fameuses discussions. Ce paradoxe, Madeleine Grawitz, l'avait envisagé en notant que les thèmes majoritairement privilégiés par les élèves portaient sur une actualité politique qu'ils estimaient, *a priori*, peu intéressante :

« D'après les enseignants, l'année de l'enquête (1974) ont été abordés les sujets suivants ; le Moyen-Orient et la crise du pétrole (46.5%), les institutions politiques (39%), le Tiers-Monde (23%), le racisme (17%), le Chili (12%), la crise monétaire (12%), l'Europe (12%), l'avortement (12%), l'écologie (11%). La plupart des sujets sont choisis d'un commun accord par les élèves et les professeurs. [...] C'est ainsi que de nombreux élèves déclarent ne pas avoir d'instruction civique, mais citent des sujets qui en relèvent directement... [...] Seuls 33% des élèves se déclarent très intéressés par la politique, 54% un peu intéressés, 11% pas du tout... Mais lorsqu'il s'agit de donner une définition de ce qu'est pour eux la politique, 26% ne répondent pas et 26% disent que c'est trop compliqué pour eux, 55% se considèrent pas assez informés, 24% suffisamment. »⁵⁵²

Il est donc permis de croire que l'instruction civique avait en fait principalement souffert d'un déficit d'image d'autant plus malheureux qu'il tenait moins d'un manque d'intérêt des élèves pour la chose publique que du désinvestissement manifeste d'une institution paradoxalement consciente de la curiosité de ses "apprenants". En gros, le problème ou, disons-le, le comble, trouve sa source dans la trop faible prise en compte d'une attente non satisfaite. Les élèves étaient prêts à recevoir une instruction civique et il n'est, du reste, pas interdit de croire que pas une génération n'avait été plus disposée que celle-ci à se frotter aux thèmes originellement mis en lumière par la discipline. C'est pourquoi il nous a semblé important que prendre la véritable mesure de l'intérêt, voire, du besoin qu'avaient manifesté ces jeunes de maîtriser le monde dans lequel ils évoluaient. Or, c'est précisément ce sentiment que Madeleine Grawitz avait finalement placé aux confins de son analyse.

⁵⁵¹ Dans son livre, Madeleine Grawitz précisait (ce qui n'était pas fait dans le rapport) que 12% seulement des enseignants suivaient le programme, que 20% le suivaient « de loin », que 13% ne le suivaient pas du tout et que 9% déclaraient ne pas le connaître. *Ibid.*, p. 17-18.

⁵⁵² *Ibid.*, p. 18-38.

2° Il fallait prendre la mesure de l'intérêt croissant des élèves pour l'actualité.

Avant d'entamer le traitement de cette seconde partie du problème, il nous semble utile de préciser une chose : les jeunes lycéens des années 70 - peut-être comme ceux des années 2000 - ne savaient peut-être pas dire de manière suffisamment explicite que le peu d'intérêt qu'il accordaient à la politique avait pour beaucoup à voir avec leur inaptitude à s'imaginer une capacité d'action citoyenne. Or, l'enquête de Madeleine Grawitz, à travers la description de la vision qu'ils se faisaient de "la politique", permet de constater qu'une large partie des jeunes de l'époque entretenaient une confusion entre "la politique" et ce que, traditionnellement, nous pourrions appeler "le monde politique" :

« [...] 18, 4 % des lycéens déclarent que la politique est "quelque chose de trop compliquée", mais la plupart réclament plus d'information : " la politique n'est pas assez expliquée dans le cours d'Instruction civique ", " c'est important, on devrait être informés dans les lycées ". [...] Il est frappant de retrouver ici, concernant la politique, des propos proches des lieux communs d'il y a 25 ans. A l'époque on parlait d'antiparlementarisme. La technocratie n'inspire aujourd'hui pas plus d'estime, ni la stabilité des institutions plus de respect. Les qualificatifs vont de la simple restriction, au mépris grossièrement exprimé. Parmi les définitions critiques, on trouve celles d'après lesquelles la politique ce n'est "rien", "le néant". Elles proviennent surtout des apolitiques. Tous les partis évoquent "l'art de parler pour ne rien dire", "du baratin", "l'art de la parole facile". [...] La notion de "jeu" revient plus souvent dans les réponses des lycéens de droite : "divertissement pour hommes forts" et parallèlement "jeu stérile". [...] Une autre catégorie plus nombreuse, évoque l'idée de conflit. [...] La politique : "C'est une guerre", "un panier de crabes", "un moyen de séparer les hommes", "de semer la discorde dans un groupe uni" [...] Enfin la notion de tromperie, de mensonge, d'escroquerie morale et financière, revient souvent : "invention de la société civile basée sur l'hypocrisie dans les rapports et des combinaisons à but lucratifs", "art de tromper le peuple de manière habile" ... »⁵⁵³

Ces propos rapportés par la chercheuse ont effectivement de quoi interpellé. Si le tableau dressé par ces lycéens devait, certes, en partie, procéder d'une logique de reproduction, l'incapacité de l'institution scolaire à préciser, et pourquoi pas, à défendre ce type de notion pose évidemment problème.⁵⁵⁴ Or, c'est justement pour tenté d'expliquer les failles d'un système incapable de veiller sur la bonne acceptation de ce savoir, ô combien déterminant, que

⁵⁵³ *Ibid*, p. 38-42.

⁵⁵⁴ Dans les premières lignes qu'elle avait consacrées à l'exploitation de ces propos sur la notion de politique, Madeleine Grawitz précisait : « Bien que les études faites aux États-Unis et en France, sur la politisation des enfants, montrent combien ceux-ci adoptent rapidement les jugements des adultes, on est tout de même surpris de retrouver dans cette génération, soi-disant si différente, des lieux communs encore plus démodés que le civisme. ». *Ibid.*, p. 38

la chercheuse avait tenu à souligner un point qui, en toute logique, devait rejoindre l'avis formulé par Jean Fourastié dans son *Essais de morale prospective*. Pour le comprendre, il nous faut donc rappeler que celui qui s'était vu confier la charge de superviser la commission "Instruction civique et Sciences humaines", avait écrit que l'attirance de la jeunesse pour l'empirisme aurait dû amener l'homme moderne à bien considérer deux aspects essentiels de la modernité:

« 1° il aurait premièrement fallu que l'homme ait conscience de la nature kaléidoscopique des informations qui devaient désormais déterminer "L'atmosphère morale contemporaine".
2° il aurait, dès lors, aussi fallu qu'il prenne toute la mesure du rôle devant être joué par l'histoire (comme source d'information) à chaque fois que la science montrait son incapacité à "poursuivre l'effort millénaire de la vie." »⁵⁵⁵

En d'autres termes, si la science, l'immédiateté et l'attractivité d'un savoir concret avaient favorisé l'élévation des capacités de l'homme à connaître son environnement, elles n'avaient pas nécessairement impliqué une amélioration de ses penchants pour les valeurs les plus nobles. C'est justement ce que disait l'enquête de Madeleine Grawitz sur la capacité des lycéens à relier l'actualité à la question des valeurs :

« Le critère d'actualité semble essentiel, d'une part du fait de la fréquence avec laquelle il apparaît dans les réponses, d'autre part et surtout parce qu'il caractérise pour eux l'instruction civique ; en effet, c'est ce qui distingue cet enseignement de tous les autres. Ceci sous le double aspect d'une information permettant de comprendre le monde qui nous entoure, mais aussi et peut être surtout, parce qu'elle est pour les élèves l'occasion de s'exprimer. » [...] « 48 % ont donné les raisons pour lesquelles l'instruction civique leur paraissait différente. La plupart indiquent qu'elle porte sur l'actualité (22,7 %) : "elle fait allusion aux événements du jour", "c'est une parenthèse dans l'histoire et la géographie". "Elle porte sur le présent alors que l'histoire porte sur le passé". Elle est aussi plus concrète (14 %). [...] Deuxième tendance : le concret. Être mis au courant de ce qui sera utile dans la vie quotidienne. « Apprendre les lois et les droits, remplir une feuille d'impôts, calculer les surfaces, avant d'apprendre "Nefertiti". « Ne pas inculquer une morale civique, mais faire réfléchir sur les problèmes importants : le pétrole, etc... ». « La rendre humainement supportable en ce sens qu'elle ne doit pas être une matière ch... mais qu'on peut s'y référer en cas de besoin (sic) ». « Nous allons voter, nous avons besoin d'être informés ». On peut résumer le point de vue des élèves en disant que la quasi-unanimité attend et réclame du cours d'Instruction civique une information sur l'actualité sociale, politique et économique. »⁵⁵⁶

La chose n'aurait guère pu être plus clairement dite. La désignation du critère d'actualité comme la caractéristique première de ce que devait être, pour les jeunes, l'instruction civique,

⁵⁵⁵ Le lien que nous établissons avec la pensée de Jean Fourastié fait référence au premier paragraphe d'un chapitre au terme duquel sa reconnaissance des progrès de la morale avait débouché sur l'observation des risques engagés par la généralisation d'un empirisme intellectuel. Prenant à témoin le nouveau visage des élèves, il avait tenu à souligner le dernier recours que constituait l'histoire. Cf. Jean Fourastié, *Essais de morale prospective, op. cit.*, p. 81-118.

⁵⁵⁶ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique, op. cit.*, p. 84-85 ; 110.

était venue recouper très distinctement l'articulation progrès/risque proposée par Jean Fourastié. Cet attrait pour l'information immédiate mérite donc bien d'être relié au désamour pour l'histoire et pour le passé en général. Le présent avait acquis un pouvoir de séduction que les temps anciens, devenus ringards, avaient perdu.⁵⁵⁷ C'est principalement pour cette raison que les lycéens avaient manifesté le souhait d'être confrontés à des informations qu'ils jugeaient plus concrètes qu'une morale civique trop peu disposée à les rassurer sur les suites de la crise pétrolière. Le vœu qu'ils avaient formulé était d'ailleurs finalement plutôt intemporel : ils avaient demandé à ce qu'on les aide à préparer l'avenir. Ce qui avait changé, c'est que le passé, la tradition et ses valeurs s'étaient couverts d'une odeur de renfermé. La nostalgie n'avait ainsi pas seulement perdu de son sens, elle avait bel et bien acquis une mauvaise réputation. À partir de là, les jeunes français n'avaient estimé possible de s'en sortir qu'en maîtrisant des données sociétales, économiques et techniques immédiatement exploitables. Jean Fourastié avait donc vu juste. Les nouvelles exigences de la jeunesse avait, certes, traduit une volonté inédite et finalement assez louable d'intégrer davantage le tissu social, mais elles avaient, dans le même temps, compliqué l'intervention, pourtant indispensable, des pendants moraux et historiques d'une éducation idéale. Notons alors que dans le livre qu'il avait consacré à la culture de masse, Edgar Morin avait, dès 1963, lui aussi, tenu à éclairer les liens qu'il fallait établir entre cette "*accélération de l'histoire*" et la perte de certains réflexes moraux :

« Toute poussée juvénile correspond à une accélération de l'histoire : mais plus largement dans une société en évolution rapide, et surtout dans une civilisation en devenir accéléré comme la nôtre, l'essentiel n'est plus l'expérience accumulée mais *l'adhérence au mouvement*. L'expérience des anciens devient rabâchage désuet, anachronisme. La « sagesse des vieillards » se mue en radotage. Il n'y a plus de sagesse. [...] *Le nouveau modèle, c'est l'homme à la recherche de la réalisation de soi*, à travers l'amour, le bien-être, la vie privée. [...] Dans l'adolescence, la « personnalité » sociale n'est pas encore cristallisée : les rôles ne sont pas encore durcis en masques sur les visages, l'adolescent est à la recherche de lui-même et à la recherche de la condition d'adulte, d'où une première et fondamentale contradiction entre la recherche de l'authenticité et la recherche de l'intégration dans la société. Dans cette recherche tout est intensifié : le scepticisme et les ferveurs. Le besoin de vérité y est impératif ; les « valeurs de sincérité » priment les « valeurs de fidélité ».⁵⁵⁸

Dans son rapport, Madeleine Grawitz ne disait rien d'autre. Et lorsqu'il s'était agi pour elle d'évoquer le rapport entretenu par les élèves avec le sens de la nation, c'est en fonction d'une

⁵⁵⁷ Référence au fait que les générations précédentes pouvaient voir le passé comme un trésor de glorieux exemples.

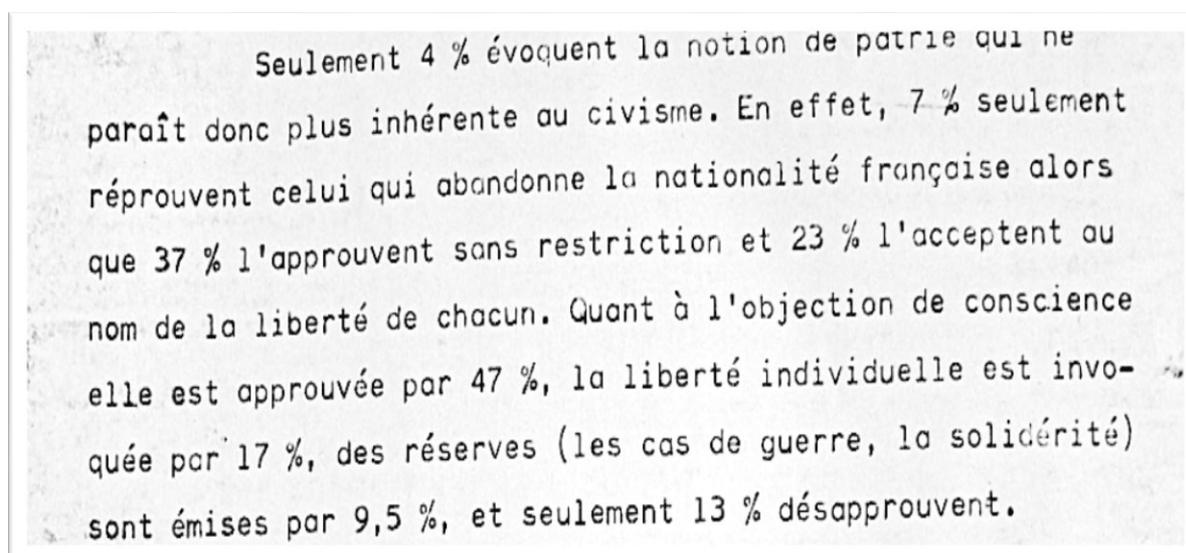
⁵⁵⁸ Edgar Morin, *L'esprit du temps*, op. cit., p. 202-213.

logique similaire à celle qu'avait décrite Edgar Morin que la chercheuse avait pointé le glissement du cadre spatio-temporel du local vers quelque chose de plus général et empirique :

« Le besoin d'ouverture sur la vie, cette recherche d'un lien entre ce qui s'apprend à l'école et la réalité vécue, cette aspiration à comprendre le monde mais pour y participer, se retrouvent dans de nombreuses définitions du civisme qui dépassent largement la notion de patrie. »⁵⁵⁹

Sa remarque, reconnaissant une reconfiguration évidente de la psychologie des lycéens français ne portait en soi aucun jugement. Elle était seulement venue observer que la représentation - consciente ou non - qu'ils se faisaient d'un univers élargi par l'acceptation du "village planétaire", devait avoir exigé du cours d'instruction civique qu'il se recentre sur l'appréhension d'un monde plus immédiatement accessible. Sauf que cela, on le comprend mieux maintenant, s'était fait au détriment d'une réflexion traditionnellement engagée par un contact, même lointain, avec la morale républicaine. Or, c'est de cette imperfection du basculement paradigmatique observé qu'avait fini par émaner le risque évoqué par Jean Fourastié lorsqu'il parlait de "*L'atmosphère morale contemporaine*". C'est pourquoi il avait fallu se demander si l'adaptation aux besoins créés par le besoin d'immédiateté et d'accessibilité du jeu social pouvait avoir exagérément privé l'institution scolaire de certaines de ses attributions originelles, au premier rang desquelles, figurait la diffusion de ce que Durkheim avait appelé "les éléments de la moralité".⁵⁶⁰ Il s'était agi de questionner la difficulté d'appréhender une situation faite, là encore, de paradoxes. Si les élèves avaient, à juste titre, souhaité "adhérer au mouvement" (ce que la réforme du code électoral avait

⁵⁵⁹ La notion de patrie, symbolisant une unité que notre premier chapitre s'efforça de décrire, avait été, disait-elle, tout simplement exclue de la représentation que se faisaient les lycéens du civisme :



Seulement 4 % évoquent la notion de patrie qui ne paraît donc plus inhérente au civisme. En effet, 7 % seulement réproouvent celui qui abandonne la nationalité française alors que 37 % l'approuvent sans restriction et 23 % l'acceptent au nom de la liberté de chacun. Quant à l'objection de conscience elle est approuvée par 47 %, la liberté individuelle est invoquée par 17 %, des réserves (les cas de guerre, la solidarité) sont émises par 9,5 %, et seulement 13 % désapprouvent.

⁵⁶⁰ Émile Durkheim, *L'enseignement moral*, op. cit.

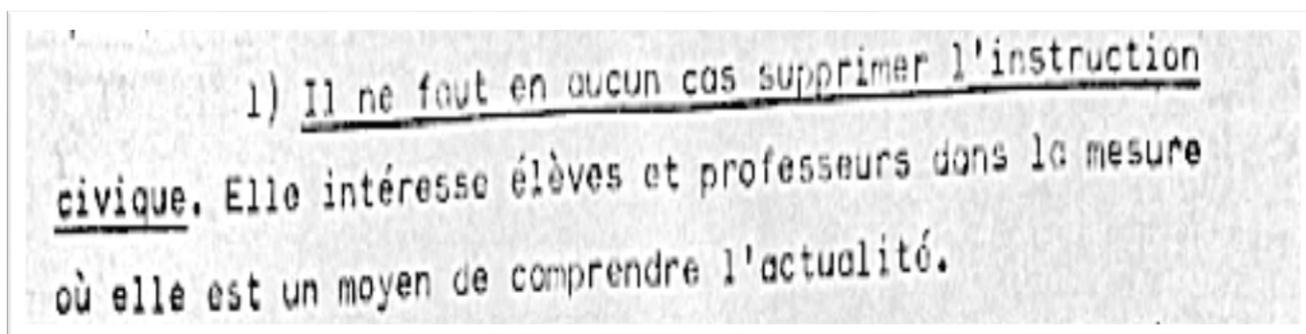
officiellement encouragé), il reste que les racines et les expressions concrètes de ce processus avaient aussi considérablement compliqué la tâche d'un enseignement censé, justement, aider la jeunesse française à intégrer de manière raisonnable le corps de l'histoire. C'est ainsi, au final, pour prendre en compte la capacité de cette logique à priver ces jeunes d'un certain nombre de repères qu'il était apparu indispensable, pour Grawitz, Fourastié et consorts, de veiller à ce que l'État-éducateur soit à-même de bien "jauger" la satisfaction de ces aspirations. Cette situation, personne n'aurait dû pouvoir la regretter. Il aurait, en fait, seulement fallu en percevoir le caractère imparfait pour convenir des mesures susceptibles de corriger cette imperfection.

Or, c'est dans ce cadre précis que le rapport remis au ministère avait dû soumettre un ensemble de propositions dont l'esprit général reposait, *in fine*, sur la prise en compte du paradoxe exposé plus haut.

e. Les propositions de la chercheuse.

Comme nous venons de le laisser entendre, il était apparu à Madeleine Grawitz que le salut de la discipline devait, certes, passer par la pleine acceptation des aspirations de la jeunesse, mais aussi, par une conscience affirmée du rôle modérateur que devrait pouvoir jouer une instruction civique revigorée. C'est pourquoi le rapport qu'elle avait écrit à l'attention de Jean Fourastié contenait trois propositions qui, toutes, rejoignaient la vision qu'avait faite sienne, au milieu des années 60, l'ex Commissaire au Plan.

1°. « *Il ne faut en aucun cas supprimer l'éducation civique.* »



Rétrospectivement, la formule, soulignée par Jean Fourastié, détonne par l'ironie de la situation. Au moment où furent écrites les conclusions de ce rapport, l'instruction civique n'était en effet déjà plus une discipline autonome dans les lycées depuis 1965. Depuis bien longtemps, sa noyade dans les quatre heures consacrées à l'histoire et à la géographie l'avait condamnée à n'être qu'un aparté dépendant des bonnes volontés du professeur. Sachant, qui plus est que cette dernière avait connu, quelques années plus tard, le même sort dans les collèges, la requête telle qu'elle avait été formulée par Grawitz, s'était donc imprégnée d'une saveur toute particulière. Mais ce besoin d'affirmer, en guise de première mesure, que l'instruction civique ne devait pas être supprimée n'avait répondu qu'à une crainte légitime. Madeleine Grawitz avait ainsi tenu à justifier son point de vue de la manière suivante :

« L'école, grâce à cet enseignement devient le lieu privilégié où l'on peut s'exprimer, discuter, mais aussi trouver des éléments sérieux pour former ses opinions (souligné dans le texte) sur le monde dans lequel on vit. [...] L'instruction civique, lieu de débats, pourrait ainsi devenir l'endroit privilégié où se concilient, par l'effort de tous, des valeurs trop souvent considérées comme opposées : l'amour de l'ordre et de la tradition, mais aussi l'apprentissage de la cogestion et la recherche de la novation, le sens des autres et des relations interpersonnelles et le respect des grands principes, le goût du travail bien fait et le charme des loisirs. Utopie ?
»⁵⁶¹

La marque de ponctuation interrogeant l'idée d'une utopie avait l'honnêteté de sa mesure. En concluant de la sorte, Madeleine Grawitz avait sans doute voulu souligner les contradictions dans le lit desquelles l'instruction civique moderne pouvait se perdre. Mais cela, justement, devait aussi rendre compte des efforts qu'avait appelé, à l'époque, la bonne conduite d'une telle mission. C'est par extension qu'on peut ainsi deviner ce qu'avait pensé la chercheuse d'une instruction civique idéale. En premier lieu, on s'imagine que la situation, puisqu'elle était, en partie, gouvernée par l'immédiateté des projections mentales et par un souci constant d'émancipation, avait conduit à ne pas exacerber les oppositions de vue ou de style. Mais en considérant qu'on aurait pu malgré tout donner à cet enseignement les moyens de ses ambitions, il est évident qu'une telle discipline aurait pu, ou dû, constituer un moyen privilégié de faire s'embrasser tradition et modernité. C'est d'ailleurs très vraisemblablement pour cette raison que la sociologue, non contente de militer pour le maintien de la matière, avait estimé nécessaire de valoriser de la discipline.

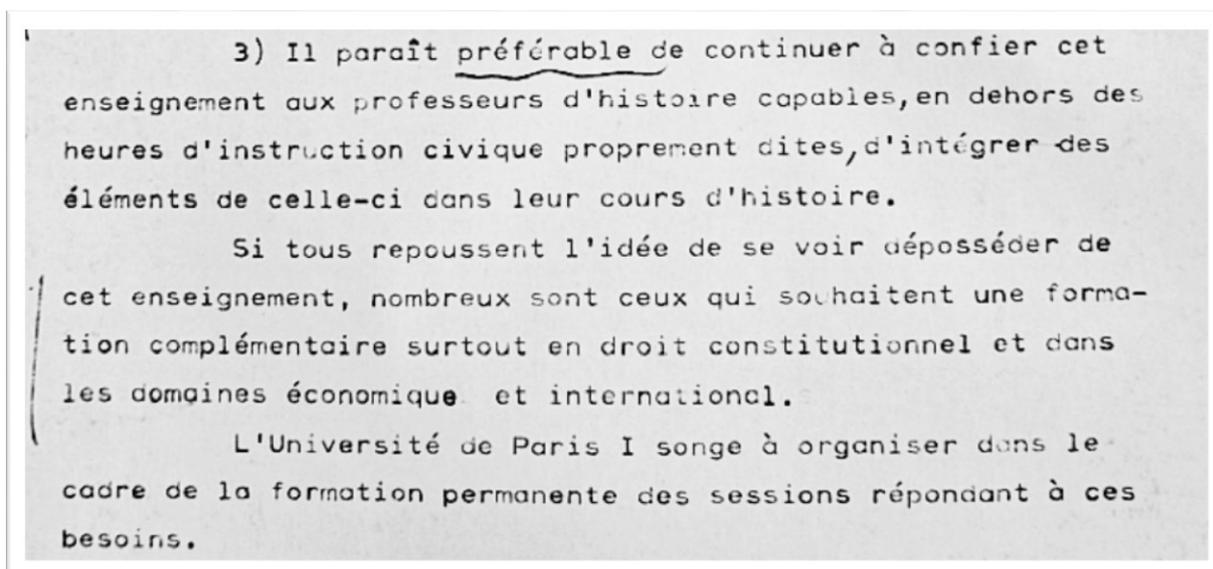
2° « Il faut valoriser l'instruction civique. »

⁵⁶¹ Madeleine Grawitz, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, op. cit., p. 152.

2) Il faut valoriser l'instruction civique d'une part en lui accordant dans les programmes un nombre d'heures un peu plus élevé, d'autre part en reconnaissant une grande liberté dans le choix des sujets traités. Des circulaires peuvent indiquer qu'il serait souhaitable de faire référence aux institutions sous une forme vivante, à propos de l'actualité, : élections présidentielles, municipales, etc...

Le rapport préconisait donc d'accorder à l'instruction civique un nombre d'heures '*un peu plus élevé*' qu'il ne l'était à l'époque, et recommandait, par ailleurs, que soit officiellement reconnue la liberté de choisir les sujets traités. Par ce biais, la chercheuse avait ainsi tenté de résoudre une des équations dont nous parlions plus haut. Elle avait donné du crédit aux aspirations de la jeunesse en reconnaissant, de fait, la valeur qu'aurait pu avoir un enseignement fondé sur l'étude de thématiques proches de ce que devaient explorer les sciences sociales et économiques. Mais, en militant, d'abord, pour l'augmentation des horaires, elle avait aussi tenu à préciser, qu'une approche trop exclusivement socio-économique du problème ne suffisait pas. En somme, son analyse était venue rejoindre, là encore, la réflexion de Jean Fourastié pour qui l'histoire et la morale devaient servir de garde-fou. Et il est, dès lors, somme toute logique de constater comment que la suite de son propos en était arrivé à s'intéresser à la nature du personnel chargé de cet enseignement.

3° « Il paraît préférable de continuer à confier cet enseignement aux professeurs d'histoire. »



Dans ce soutien accordé aux historiens nouvellement “concurrentés” par l’émergence des sciences économiques et sociales, la chercheuse avait donc voulu, elle aussi, préciser qu’une éducation trop centrée sur les objectifs fixés par la modernité pouvait réduire l’école à n’être qu’une sorte de prestataire de service.⁵⁶² Les lecteurs du rapport, dont on imagine d’ailleurs qu’ils savaient lire entre les lignes, connaissaient très bien les termes du débat qui avait opposé les défenseurs des humanités aux didacticiens.⁵⁶³ Et ce n’est ainsi pas un hasard si le livre de la chercheuse avait indiqué dans sa conclusion qu’une école “limitée à une fonction d’enseignement” ne pouvait tout simplement pas remplir sa “mission d’éducation” :

« Or, il est sûrement plus important de former des citoyens que de sélectionner par les mathématiques, de futurs travailleurs, en fonction d’un imprévisible marché de l’emploi. Des milliers de jeunes passent des milliers d’heures en classe et les réponses concernant leur peu d’intérêt pour ce qu’ils font, sont désolantes. Il est grand temps qu’à l’école et au lycée s’apprenne, se vive et s’imagine, ce que devrait être et pourrait être grâce à l’effort de tous, la qualité de la vie. »⁵⁶⁴

Il convenait donc, disait-elle, qu’il reste au moins un enseignement pour former des citoyens qui ne seraient pas seulement des consommateurs ou des forces de production mais des acteurs soucieux de ce que pouvait ou devait être une vie raisonnable.

⁵⁶² Béatrice Compagnon et Anne Thévenin, « Les consommateurs d’école », *L’école et la société française*, *op. cit.*, p. 167-172.

⁵⁶³ Dans sa thèse sur l’élaboration des programmes d’histoire de 1944 à 2010, Patricia Legris a très bien décrit la lutte qui opposa, à partir de la création du CAPES de SES, les représentants “conservateurs” de la Société des Professeurs d’Histoire et Géographie (SPHG) aux didacticiens de l’Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique (INRDP). Cf. Patricia Legris, *L’écriture des programmes d’histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d’un instrument d’une politique éducative*, *op. cit.*, p. 213-262.

⁵⁶⁴ *Ibid.*, p. 153.

Au bout du compte, ce on doit donc retirer de l'expertise conduite par l'État sur les besoins de la "nouvelle" société des années 60-70, que l'instruction civique, comme toute chose, avait mérité d'être soumise aux lois de la nature. Car c'est bien le cours des événements qui avait amené une réflexion commandée par la haute administration à croiser ce message si symptomatique du temps : *"il ne faut en aucun cas supprimer l'instruction civique"*. Les acteurs de l'époque avaient, certes, eu un rôle à jouer, et la bataille des commissions chargées de définir l'avenir conjoint des SES et de l'instruction civique en constituent une preuve flagrante. C'est d'ailleurs pour mettre en lumière les ressorts politiques (et conséquemment scientifiques) du problème qu'il nous a semblé nécessaire de montrer que les questions de doctrines, révélées par l'avantage successivement donné aux progressistes, puis aux conservateurs, n'étaient jamais restées loin du débat qui nous intéresse. Mais il reste que ce sont bien les effets plus ou moins directs d'une mondialisation des enjeux, d'une crise économique anxiogène et d'une puissante redéfinition des habitus qui avaient, au départ, déterminé les différentes strates d'un questionnement justifiable, en toute mesure, par la conscience qu'il avait fallu avoir d'une nouvelle atmosphère morale. Sauf qu'il ne s'était seulement agi, au bout du compte, de confier aux sphères décisionnelles le soin d'adapter un système à une situation donnée. C'est même là que le dernier mot avait dû revenir à l'humain dans sa capacité à prendre, ou non, les bonnes décisions. Or, on devra se souvenir du fait que les craintes, comme les espoirs, formulés par le rapport de Madeleine Grawitz (en tant que support de la Commission Fourastié) étaient intervenus dans une année d'élections présidentielles où le changement, l'innovation et les inspirations venus de l'étranger avaient été portés par un candidat plus que jamais déterminé à situer la réforme du système scolaire sur le terrain économique.⁵⁶⁵ C'est donc, en dernier lieu, cette concordance de faits qui avait finalement dû conduire Valéry Giscard d'Estaing, non seulement à agir, mais à agir vite.⁵⁶⁶

⁵⁶⁵ Brigitte Gaiti, « Des ressources politiques à valeur relative : le difficile retour de Valéry Giscard d'Estaing », *Revue Française de Science Politique*, vol. 40, n°6, 1990, p. 912-917.

⁵⁶⁶ Pour le nouveau Président, il s'était aussi agi de ne pas trop rapidement souffrir des limites posées par une majorité parlementaire complexe. En 1974, le clivage gauche-droite était, en effet, très marqué et le Président savait que son action immédiate dépendrait, soit de "l'état de grâce", soit du soutien parlementaire apporté au gouvernement Chirac. Se sachant fragile à l'Assemblée, Giscard avait dû agir vite et apparaître comme un Président actif. C'est pourquoi les objectifs de sa réforme éducative avaient été annoncés dès l'été 1974 :

1. Mettre le grand service public de l'éducation en mesure de donner aux jeunes Français le niveau de culture et de formation le plus élevé et le mieux adapté de l'époque.
2. Clarifier et stabiliser l'organisation du système éducatif qui reposera sur trois types d'établissements distincts : des écoles, des collèges et des lycées. Tout jeune Français, rural ou citadin, ira nécessairement dans une école, puis dans un collège.
3. Développer l'égalité des chances, notamment pour les enfants de travailleurs manuels.
4. Accentuer la formation pédagogique des enseignants, quel que soit leur mode de recrutement.
5. Comme c'est une réforme fondamentale, une très large concertation doit se poursuivre avec les intéressés.

Cela, les responsables de la réflexion à laquelle nous nous intéressons l'avaient évidemment pris en compte. Et c'est très certainement en fonction de cette dernière composante du sujet que la sociologue, comme ses collègues, avait dû situer sa réflexion. Tous ces gens savaient que le contexte avait commandé de mobiliser les forces de l'Éducation nationale sur des points qui, *a priori*, ne s'étaient pas destinés à faire la part belle aux disciplines considérées, jadis, comme les plus nobles. C'est donc, peut-être, prioritairement pour cela que Madeleine Grawitz avait estimé nécessaire de prévenir un mal qu'elle avait, comme d'autres, vu venir.

Ce dont on est sûr, en revanche, c'est que l'action menée quelques mois plus tard par le chef de la rue de Grenelle, René Haby, avait très rapidement su conforter l'avis qu'elle s'était fait de la propension des modernes à ne penser l'avenir qu'en fonction d'un matérialisme déjà très avancé.

3. L'action du Ministère Haby.

Autant le dire tout de suite, les réflexions commandées par le ministère de René Haby n'avaient abouti à rien de ce qu'avaient pu en espérer Madeleine Grawitz ou, comme nous pouvons le déduire, Jean Fourastié. En effet, par la décision contenue dans l'arrêté du 17 mars 1977,⁵⁶⁷ et la circulaire du 29 avril de la même année,⁵⁶⁸ il avait été convenu que l'instruction civique – officiellement renommée “éducation civique” – ne serait plus enseignée en tant que discipline autonome dans le dernier bastion à la reconnaître comme telle, à savoir, le collège. Cette réforme, menée par un homme dont l'ambivalence du positionnement sur l'école avait lourdement dû conditionner l'adresse rhétorique, avait pourtant été précédée, comme nous le verrons, par une énième consultation. Mais celle-ci, compte tenu de ses aboutissements, n'avait pas su empêcher le ministre d'annoncer une décision lourde de conséquences et de symboles.

6. Une fois les structures définies, un même effort de réflexion et de concertation devra s'appliquer au contenu détaillé des programmes.

Cf. Michel Denieul, Notes du conseil restreint, 23 juillet 1974, AN, CAC, 1977 0599 article 1, cité par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, Université de Paris-I-Panthéon-Sorbonne, 2010, p. 225 ; Pierre Avril, *La Ve République. Histoire politique et constitutionnelle*, PUF, Paris, 1994.

⁵⁶⁷ Arrêté du 17 mars 1977 établissant les nouveaux programmes d'Histoire, de Géographie, d'Économie et d'Éducation civique dans les collèges. Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 24 mars 1977, p. 779-782.

⁵⁶⁸ Circulaire n° 77-163 du 29 avril 1977 portant sur l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie, de l'Économie et de l'Éducation civique dans les collèges. Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 3 juin 1977, p. 1684-1691.

3.1 René Haby ou le conservatisme d'un technicien réformateur.

René Haby était un homme complexe. Autodidacte, brillant et ambitieux, cet ancien Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand n'était pas, lorsqu'il fut nommé ministre de l'Éducation nationale, ce que l'on pourrait appeler un professionnel de la politique. Il n'avait d'ailleurs, à ce moment, jamais été, ni parlementaire, ni même membre actif d'un parti politique. René Haby était un homme de terrain. Issu d'un milieu ouvrier lorrain, cet orphelin de père s'était efforcé, années après années, de faire valoir une expérience professionnelle qu'il avait progressivement acquise à tous les niveaux de l'enseignement. Cet exemple de méritocratie scolaire à la française était donc, surtout, un pur produit de l'école républicaine, et c'est principalement, comme cela, qu'il aimait être reconnu. En atteste cet éloge rédigé à l'occasion de sa réforme du collège unique :

«Les propositions élaborées par l'actuel ministre sont le reflet d'une pratique professionnelle indiscutable, non la mise en forme d'idées avancées par des bureaux ou des experts irresponsables. Le ministre a rédigé lui-même les 147 pages du projet et il sait de quoi il parle, car à tous les niveaux il a enseigné ou dirigé des établissements et des services, aux différents degrés d'enseignement qui conduisent au baccalauréat. Les réformes de ses prédécesseurs, il les a pratiquées ou y a suffisamment réfléchi pour que personne ne puisse lui en conter quant aux objectifs recherchés ou aux moyens requis. »⁵⁶⁹

Ayant entamé une carrière d'instituteur à l'âge de dix-neuf ans, il était devenu, dix ans plus tard, professeur de collège, puis professeur certifié dans les lycées de Toul et de Nancy. Parvenu en 1954 aux fonctions de professeur agrégé dans un lycée de Saint-Avold, il avait été nommé, quatre ans plus tard, proviseur des lycées d'Avignon (1958), de Nancy (1960) et de Montgeron (1962)⁵⁷⁰. Parallèlement à ce parcours professionnel, René Haby avait également su combler son CV d'un fort capital universitaire : reçu premier à l'agrégation de géographie en 1954, il avait obtenu le titre de docteur ès lettres en 1965 avec la mention très honorable avec félicitations du jury pour sa thèse de géographie sur les houillères lorraines. Enseignant en qualité de professeur associé à l'Université de Nancy à partir de 1964, il avait fini par officier à la faculté des lettres de Paris IV (1970).

Sa carrière dans l'administration avait, quant à elle, débuté en 1962 après qu'il ait été nommé chargé de mission auprès de l'IGIP, puis directeur de l'enseignement primaire (1964). Appelé à devenir l'adjoint de Jean Capelle, il avait alors côtoyé un modernisateur convaincu,

⁵⁶⁹ Pierre Arrighi « La réforme du système scolaire », *La Revue des deux mondes*, avril 1975.

⁵⁷⁰ René Haby, Fiche personnelle de l'IGIP.

un certain Jean Auba.⁵⁷¹ Deux ans plus tard, après avoir assumé le rôle d'Inspecteur Général de l'Inspection Primaire, René Haby avait enfin découvert les responsabilités de l'exécutif en devenant le directeur du cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports, François Missoffe, de 1966 à 1968. Son positionnement par rapport à la pédagogie, constitue, du reste, le signe le plus flagrant de son ambivalence. Pour résumer la chose, nous dirons qu'il fut ce que l'on pourrait appeler un réformateur modéré. Tantôt réputé pour son flegme, il était aussi connu pour être un homme ouvert au changement. Il était par exemple favorable à certaines idées de rénovation portées par les néo-pédagogues et aimait rappeler qu'il avait lui-même participé, lorsqu'il était instituteur, à des stages organisés par le Centre International d'Études pédagogiques (CIEP) :

« En tant que professeur, je menai en première, au lycée de Nancy, en 1953, une expérience où chaque leçon de géographie (il s'agissait d'étudier les régions de la France) était uniquement consacrée à l'analyse par les élèves de documents individuels ou collectifs [...] ; la synthèse des observations faites intervenait en fin de séance. »⁵⁷²

Ce genre très précis d'application des principes défendus par l'Éducation nouvelle ne lui faisait donc pas peur et on pouvait même trouver, ici et là, des preuves de l'attention qu'il avait portée à la critique des syndicats.⁵⁷³ Lui-même, avait d'ailleurs revendiqué des influences qui, du fait de la position qu'il avait due occuper ensuite, pouvaient surprendre :

« Je dois enfin ajouter que ma réflexion a aussi été influencée par toute la littérature "pédagogico-socialisante" qui était publiée à l'époque et à laquelle j'étais vraisemblablement très perméable. La création et la mise au point des classes de transition m'ont amené à approfondir ma pensée, au travers des philosophes de l'éducation et des psychologues - j'ai beaucoup travaillé à cette période sur les ouvrages de Piaget - et à adopter des attitudes un peu nouvelles.»⁵⁷⁴

⁵⁷¹ Jean Auba dirigea du 11 février 1967 au 19 mars 1970 le Centre International d'Études pédagogiques (CIEP) avant d'être nommé chargé de mission à la recherche pédagogique. Or, comme son nom l'indique, la mission du CIEP (créé en 1945 par Gustave Monod) consistait justement à centraliser, évaluer et expertiser les projets portant sur l'innovation pédagogique. Voir le site du CIEP : <http://www.ciep.fr/presentationciep/index.php>.

⁵⁷² René Haby, *Combat pour les jeunes Français*, op. cit., p. 57.

⁵⁷³ Dans sa thèse, Patricia Legris cite l'extrait d'un rapport notifiant l'ouverture d'esprit du futur ministre lorsqu'il devait intervenir en tant qu'IG : « Messieurs les IG responsables des Centres, en particulier Mlle Guerrini et M. Haby interviennent dans la plupart des stages nationaux dont le Centre a la responsabilité. Leurs interventions, aussi bien en raison des informations très actuelles qu'elles apportent que par les réflexions qu'elles suscitent sont ressenties par les maîtres en stage et par les enseignants de l'établissement comme un moment capital de la session ; les stagiaires sont extrêmement sensibles à l'esprit libéral avec lequel le dialogue est engagé, à l'attention portée à leurs questions et suggestions ; aussi ces réunions se déroulent-elles dans un climat de confiance et de respect mutuel qui tranche avec une certaine image périmée de la relation hiérarchique et contribue grandement à valoriser pour les participants les apports du stage. » : Madame Legendre, Rapport annuel du chef d'établissement sur le fonctionnement du centre national, Centre national de formation et de perfectionnement de professeurs de Montlignon, 28 juillet 1972, AN, CAC, 77 1362 article 7 ; cité par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010)*. Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative, op. cit., p. 221.

⁵⁷⁴ Service d'Histoire et de l'Éducation (SHE), *René Haby par lui-même, un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*, Paris, INRP, 2008, p. 54.

C'est ainsi que René Haby put apparaître, une fois parvenu aux affaires, comme un technicien disposé à soutenir la rénovation pédagogique. Certains s'étaient dit qu'il était sensible aux problèmes de structure et de contenu⁵⁷⁵, car on connaissait un parcours que l'on avait aimé associer à celui des courants réformateurs.⁵⁷⁶ Mais on avait peut-être trop vite oublié l'homme politique de centre-droit qu'il était. Et nombreux avaient sûrement été ceux à ne pas savoir que Mai 68 lui avait inspiré une idée, résumable, selon Philippe Fellerah, en trois mots : *“le retour à l'ordre”* :

« A l'aube des années 1970, l'on peut donc dire que la première « massification » de l'enseignement a indubitablement drainé avec elle un renouveau du militantisme pédagogique avec une ferme volonté d'explorer de nouvelles approches pédagogiques. Tout laissait croire ou supposer que cette première et timide tentative de démocratisation de l'école allait ouvrir la voie à de plus ambitieuses réformes. « Pourtant, si dans les années 60 un mouvement en faveur des pédagogies différentes se dessinait, Mai 68 a provoqué dans toute une partie de la nation une peur confuse dont la traduction est une volonté de remise en ordre, de remise au pas. Désormais, les partisans du statu-quo pédagogique sont perçus comme des défenseurs de l'ordre politique et social. Par conséquent, si les idées des réformateurs semblent acceptées dans les années 1969-1970, ce n'est qu'une apparence, et à partir des années 1970, le courant de « retour à l'ordre » conduira à les écarter. René Haby, ministre de l'Éducation de 1974 à 1978, expliquera qu'on est allé trop loin dans l'innovation pédagogique, et freine les stages et les actions de formation qui permettaient aux innovations de se diffuser et étouffe les initiatives en faisant remonter toutes les décisions vers le ministre.⁵⁷⁷

Or, il s'avère que sa gestion d'un dossier - ouvert pas ses soins - sur l'instruction civique dut, bel et bien, refléter le désamour qu'il avait très tôt nourri à l'endroit de ceux qu'il appelait *“les sociologues”*.⁵⁷⁸ Pour mieux s'en rendre compte, un retour rapide sur les propositions faites par son propre cabinet - à l'issue des réflexions menées par la Commission Fourastié – devait ainsi, dans un premier temps, permettre de constater l'écart qui avait séparé sa décision finale du point de vue défendu par ceux qu'il avait, pourtant, lui-même chargé de réfléchir au problème.

⁵⁷⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement*, op. cit., p. 403.

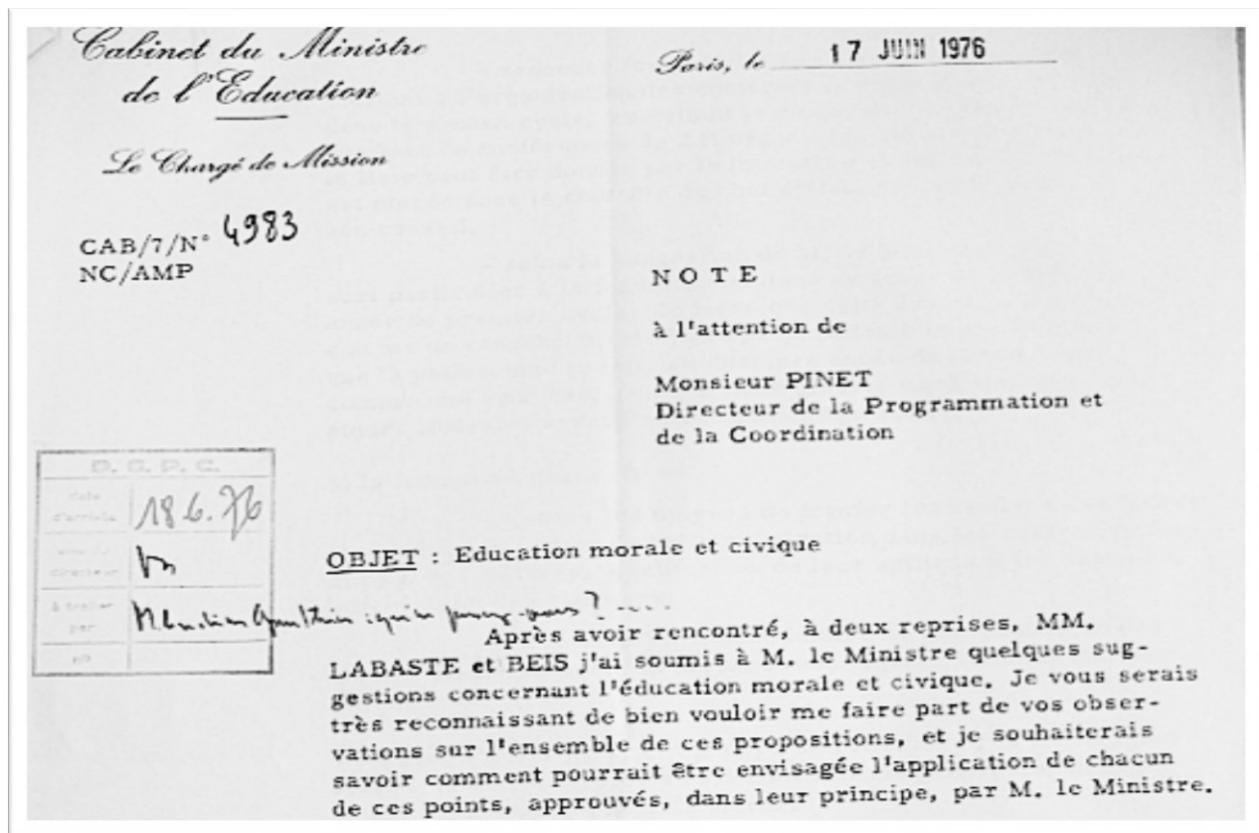
⁵⁷⁶ Dans son « Discours d'accueil au ministre », Pierre Armand, le directeur de la PEEP de l'époque avait voulu se rappeler publiquement de l'ouverture d'esprit d'un homme qui, en réalité, devait plus tard devenir un adversaire féroce : « Vous nous avez déjà donné plus d'une fois des preuves de votre souci en cette matière par la consultation que nous avons déjà eue avec vous ou avec vos collaborateurs : cette condition sera réalisée par un effort considérable de participation et d'informations à tous les échelons. » Pierre Armand, « Discours d'accueil au ministre, juin 1974 », *PEEP Informations*, n°23, octobre 1974.

⁵⁷⁷ Philippe Fellerah, *Plaidoyer pour une conception républicaine de l'enseignement*, Publibook, Paris, 2008, p. 38.

⁵⁷⁸ Dans le livre qu'il avait consacré à son passage rue de Grenelle, René Haby avait réservé un pan entier de son chapitre sur « La déstabilisation de l'école » à l'influence des sociologues sur un débat que beaucoup appelaient en fait « la querelle de l'école ». Cf. René Haby, « Puis vinrent les sociologues », dans *Combat pour les jeunes Français*, op. cit., p. 60-68.

3.2 Les propositions du cabinet du ministre : réhabiliter un enseignement déprécié dans un contexte appelé à se protéger des vices de la modernité.

Nos recherches aux archives nationales nous ont en effet permis de consulter un document, daté du 17 juin 1976 (soit quelques mois après la consultation par Marcel Pinet de l'enquête de Madeleine Grawitz) dans lequel Raymond Jacquenod – dont on rappelle qu'il était à l'époque conseiller du ministre (avant d'être nommé à la direction de l'INRDP) – s'était adressé une nouvelle fois au directeur de la programmation et de la coordination : ⁵⁷⁹



Comme l'atteste ce courrier, le responsable en chef de la rédaction des programmes avait donc été, quelques mois avant la réforme de 1977, à nouveau invité par le cabinet du ministre à bien considérer l'avis exprimé par les experts⁵⁸⁰ sur le devenir de l'instruction civique.⁵⁸¹ La lettre

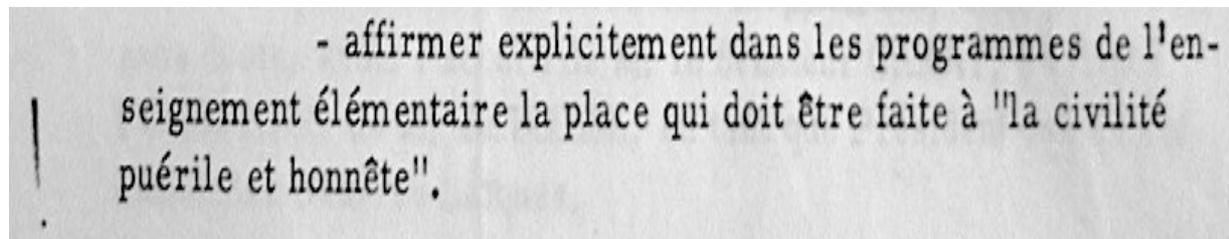
⁵⁷⁹ Archives Nationales, 19800285/8, dossier traité par Roger Grandbois, chargé de mission auprès du directeur général de la programmation et de la coordination de 1974 à 1977, manuels scolaires, instruction civique (enquêtes, rapports d'inspection, 1976-1978).

⁵⁸⁰ Une des deux personnes que Raymond Jacquenod dit avoir rencontrée s'appelait André Labaste. Ce dernier, avait débuté, lui aussi, comme professeur (de géographie). Maître de conférence pendant quinze ans à l'Institut d'Études Politiques de Paris, il était devenu en 1957 vice-président de la Société des Professeurs d'Histoire et de géographie de l'enseignement public. Ayant par la suite apporté son concours à la rédaction d'une collection de

contenait quatre propositions qui, exception faite de la première, étaient toutes venues recouper les conclusions arrêtées, tant par Jean Fourastié, que par Madeleine Grawitz. Toutefois, si l'on tient compte des termes employés par le conseiller Jacquenod, il nous faut admettre qu'il est impossible d'évaluer avec exactitude l'influence qu'avait pu avoir l'avis de l'un ou de l'autre sur les propositions de Jacquenod. En toute logique, le contenu et la juxtaposition des lettres de mars et de juin 1976 durent pourtant nous porter à déceler cette filiation. Mais puisque l'auteur de la deuxième correspondance s'était abstenu d'en faire la mention explicite, nous ne saurons la décrire qu'au conditionnel. Se faisant, voilà, malgré tout, comment les prescriptions du conseiller avaient été présentées :

1° l'éducation civique dans le premier degré.

La première recommandation de Raymond Jacquenod s'intéressait aux plus jeunes et n'avait en cela pas trop su recouper les conclusions des deux intellectuels précités. Cependant, si l'on repense aux inquiétudes qu'ils avaient respectivement nourries face à la perte des valeurs traditionnelles, on peut imaginer la satisfaction qu'ils auraient eue à lire ceci :



- affirmer explicitement dans les programmes de l'enseignement élémentaire la place qui doit être faite à "la civilité puérile et honnête".

L'idée n'aurait guère pu être mieux énoncée. Nous noterons d'ailleurs que Marcel Pinet avait probablement dû goûter l'importance de cette remarque puisqu'il l'avait annotée d'un point d'exclamation. Mais la formulation de l'idée défendue était néanmoins restée sommaire et

manuels de géographie, André Labaste avait été nommé, en 1963, Inspecteur général. Ayant accepté en 1975 d'assumer les fonctions de doyen, il avait effectivement participé à la réflexion portant sur la refonte des programmes. Cf. Robert Blanchon, « André Labaste (1909-1994) », *Historiens et géographes*, n° 348, 1995, p. 10 ; Jean-Pierre Houssel, « André Labaste : « le maître » pour ses anciens élèves », *Historiens et géographes*, n° 348, 1995, p. 11.

⁵⁸¹ Sans trop y revenir, nous noterons ici l'énième manifestation de la "rigueur" avec laquelle le champ lexical suggéré par la discipline avait été utilisé. Compte tenu de la vision globale qui est la nôtre du problème, nous pouvons dire que l'usage du terme "éducation" est ici prématuré, tandis que la mention "morale" correspond à des habitudes largement prescrites. Voilà donc un exemple flagrant des complications sous-tendues par un traitement proprement étymologique du sujet.

n'était, au final, venue évoquer qu'une intention de principe. La suite, elle, s'était intéressée à des détails beaucoup plus précis, et, partant, nettement plus concrets.

2° l'éducation civique dans le second degré:

Dans ce deuxième point, le conseiller avait, cette fois-ci, effectivement souhaité entrer dans le cœur du sujet. Or, en présentant quatre idées, il s'était, pour trois d'elles, très clairement positionné sur une ligne finalement très proche de celle qu'avait défendue le rapport de Madeleine Grawitz.⁵⁸²

- Il convenait, disait-il, que l'on repense les programmes •

Le premier élément qu'il avait souhaité mettre en avant concernait en effet les moyens de s'assurer de la pleine transmission d'un certain nombre d'informations et de valeurs fortes. Compte tenu, d'ailleurs, de la manière dont il avait voulu évoquer ce détail, on ne peut que trop clairement ressentir les regrets qu'il semblait avoir nourri vis-à-vis du sort réservé, à l'époque, à l'instruction civique :

- présenter explicitement dans les programmes (et pas seulement dans les instructions) du premier cycle les informations élémentaires concernant la vie civique et les notions à faire connaître et admettre par tous les futurs citoyens. Par exemple, la claire conscience des obligations qu'impose la vie en commun (non seulement dans la classe, mais dans la cité : la ville ou l'Etat).

L'exposé de son sentiment ne pouvait pas être plus franc. Il s'était agi pour lui de dénoncer l'insuffisance du rôle attribué aux instructions et de plaider, conséquemment, pour une meilleure publicisation des notions "élémentaires" à la formation des futurs citoyens. En somme, il aurait fallu, pensait-il, que l'on (re)fixe dans le marbre des programmes l'obligation faite à l'État-éducateur de transmettre un certain nombre d'outils intellectuels et moraux. Le

⁵⁸² Dans la lettre du conseiller, le passage sur le second degré contenait une brève référence à l'organisation des enseignements destinés à sensibiliser les jeunes aux dangers de la route. Cette proposition n'entretenant aucun lien direct avec notre sujet, il n'y avait pas lieu d'y revenir.

conseiller technique n'était, certes, pas trop largement entré dans le détail des informations qu'il fallait obligatoirement faire admettre aux élèves. Mais la forme de son discours invite pourtant à percevoir le désir qui avait été le sien de ne pas les voir simplement inscrites sur les lignes d'un discours officiel. Les exemples qu'il avait choisis parlaient d'ailleurs pour lui : « *la claire conscience des obligations qu'impose la vie en commun (non seulement dans la classe, mais dans la cité : la ville ou l'État).* » Il était donc dit que l'école n'assumait plus ce rôle qu'avait sûrement dû honorer, jadis, cet ex-instituteur. Or, c'est pour bien comprendre les sentiments qui avaient dû motiver sa proposition, que nous citerons ici ce que disaient, à son époque, justement, les programmes du premier cycle :

CLASSE DE SIXIEME

La commune

Etude géographique et historique de la commune dans laquelle vivent les élèves. Son organisation administrative : le conseil municipal, le maire et les adjoints, les services municipaux. Comparaison entre une commune rurale et une commune urbaine. La commune, cellule fondamentale de l'organisation administrative et politique du pays.

La circulation dans la cité

Son développement, son organisation (au cours du premier trimestre, le professeur s'assure que les notions enseignées pendant le cycle élémentaire ont bien été assimilées par les élèves).

CLASSE DE CINQUIEME

Le département

Etude historique et géographique du département dans lequel vivent les élèves. Son organisation administrative : le préfet et les sous-préfets ; le conseil général ; les administrations départementales (l'enseignement, la justice, les finances, les ponts et chaussées, les P. et T., les services agricoles).

La région

La province historique et la région actuelle.

La circulation routière dans le département

Les croisements et les points dangereux ; leurs signalisations. La réglementation de la vitesse.

Les accidents

Pourquoi se produisent-ils ? Comment les prévenir ?

CLASSE DE QUATRIEME

L'organisation économique et sociale à l'échelon de la commune, du département, de la région. Comment la ville est-elle ravitaillée en eau, en lait, en viande, en denrées alimentaires diverses, en gaz et en électricité ? Comment fonctionnent la poste, les télécommunications, le chemin de fer et les services de cars, les services sociaux (Sécurité sociale, hôpitaux, dispensaires), etc. ? Cette liste est purement indicative ; il est recommandé d'étudier à fond, par enquêtes sur place et rapports rédigés et illustrés de plans, de schémas, de photographies, deux ou trois sujets au choix.

L'automobile et son développement : bienfaits et dangers de l'automobile.

Le coût des accidents de la route dans l'économie nationale.

La nécessité d'un bon réseau routier, d'une formation des conducteurs et d'une discipline librement consentie.

CLASSE DE TROISIEME

I. — L'organisation administrative

Centralisation et décentralisation. Etude de quelques grands services publics : l'Education nationale, la Justice, les Affaires sociales, la Défense nationale, les Affaires étrangères, etc.

II. — L'organisation politique

Etude sommaire de la Constitution : le Président de la République, le Parlement.

III. — L'effort français

Etude des réalisations récentes les plus remarquables ; à titre d'exemple : les ports de Marseille ou du Havre, l'électrification des principales lignes de chemin de fer, les grandes centrales hydro-électriques, la mise en œuvre de l'énergie atomique, le musée de l'Homme, le renouveau de la tapisserie, etc.

Le réseau routier français et la circulation automobile (le professeur peut à cette occasion évoquer et discuter avec ses élèves les nombreux problèmes matériels et humains suscités par le développement du parc automobile national).

Le programme sera coordonné avec le programme de géographie.

La différence d'avec ce qu'avaient pu contenir les programmes publiés jusque dans les années 1950 saute aux yeux. Sans trop revenir sur ce que disait notre premier chapitre de "l'esprit" des programmes d'instruction civique de la IV^e République (voire ceux des débuts de la V^e République), on doit ainsi se rendre compte que l'usage de l'impératif,⁵⁸³ comme les questions sur "l'union des français" ou "les exemples de sacrifices magnifiques",⁵⁸⁴ appartenaient, en 1976, à un temps révolu. Et c'est, sans nul doute, pour cela que Raymond Jacquenod avait espéré que l'on puisse réhabiliter le poids donné à l'obligation de voter, de s'instruire, de payer l'impôt ou de défendre la nation.⁵⁸⁵

• Il fallait "réellement" appliquer les programmes •

En ce qui concerne, toujours, le second degré, cette deuxième proposition du conseiller Jacquenod mérite, elle aussi, d'être observée avec attention, car elle s'intéressait, tout comme l'avait fait Madeleine Grawitz, au sort réservé à l'instruction civique dans les lycées. Rappelons à ce titre que la matière, depuis la réforme de 1965, ne fonctionnait plus comme une discipline autonome.⁵⁸⁶ Confié généralement aux professeurs d'histoire, après avis du chef d'établissement, son enseignement, comme pour le primaire à partir de 1969, avait, en somme, été rendu dépendant du bon vouloir des enseignants. Malgré cela, nous avons vu que l'étude de la sociologue avait offert de constater la persistance d'une leçon prétendument mal aimée. Forte d'une popularité chez les élèves inversement proportionnelle à la méfiance qu'elle avait suscitée chez les responsables politiques, l'instruction civique était en effet parvenue à demeurer pour les enseignants une réalité, certes, occasionnelle, mais qui avait pu permettre à l'institution de mieux considérer les attentes d'une jeunesse pétrie de contradictions. Or, il se trouve que dans sa lettre, Raymond Jacquenod avait, lui aussi, exprimé le souhait de voir le traitement réservé à cet enseignement être hautement reconsidéré :

⁵⁸³ Gaston Villard, *Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaires, op. cit.* p. 3

⁵⁸⁴ Georges Bouteiller, *Initiation à l'éducation civique, op. cit.*

⁵⁸⁵ Idem.

⁵⁸⁶ Cf. *B.O.E.N.*, 1965, II, p. 1725, 1727.

- redonner force de loi aux dispositions qui présidaient à l'organisation des conférences d'instruction civique dans le second cycle, en évitant le risque de conflits politiques : système de conférences de 2 H organisées selon des thèmes dont la liste peut être donnée par le ministère et dont la présentation est placée sous le contrôle du chef d'établissement assisté de son conseil.

Aussi, quand Grawitz avait jugé souhaitable d'augmenter l'horaire consacré à la discipline, Raymond Jacquenod avait simplement demandé qu'on ait au moins l'obligeance de respecter le temps imparti à son enseignement par les instructions du 4 juillet 1961 et la note du 19 septembre 1961. Rappelant en cela que les textes étaient faits pour être appliqués, le conseiller spécial en avait d'ailleurs profité pour signifier indirectement sa pleine conscience des craintes suscitées par la matière. Mais, se contentant de citer "*le risque de conflits politiques*", il avait tout de même tenu à rappeler les sécurités induites par la possibilité donnée au chef d'établissement de contrôler les thèmes abordés durant les séances. Notre expert, qui n'était à l'époque pas encore Inspecteur général, s'était donc bien inscrit dans une démarche militante. Son message n'avait, certes, rien eu de spectaculaire, mais les quelques lignes qui le composaient avaient suffi à exposer une position claire. Sa tâche avait consisté à rendre un avis, et celui-ci, bien que mesuré par les limites de ce qu'on pouvait exiger sur un tel sujet, avait explicitement pris le contre-pied d'une tendance qui, visiblement, ne lui convenait pas.

Or, c'est très certainement pour achever d'illustrer l'estime qu'il portait à une certaine idée de l'école qu'il lui avait, au final, semblé opportun de conclure son analyse par une référence à peine voilée au sort qu'avait failli connaître la philosophie.

- Il convenait de reconnaître l'instruction civique comme un aboutissement personnel •

Tout comme il l'avait fait dans ces deux précédentes propositions, le conseiller avait donc aussi souhaité se concentrer sur les vertus d'une instruction civique forte. Dans ce cas précis, les mots de Raymond Jacquenod ne s'étaient cependant pas contentés d'exprimer une simple révérence. Pesant chaque mot d'un propos, *a priori*, anodin, le conseiller avait en effet souhaité rappeler que l'instruction civique devait constituer un but que les élèves, eux-mêmes, devaient pouvoir aborder comme un achèvement lumineux. Il fallait, avait-il choisi de dire :

« [...] faire un sort particulier à la formation civique au cours de la dernière année du premier cycle, de façon que cette étude y paraisse comme un couronnement et une préparation à la

vie, de même que la philosophie paraît, en dernière année du second cycle, comme une synthèse, une réflexion globale sur l'ensemble des études libérales avant l'entrée dans l'âge adulte. »

La logique de cette remarque était, *a priori*, plutôt simple. S'appuyant sur les attributions exclusives de l'instruction civique et de la philosophie, il lui était apparu pertinent de comparer l'effort que devait appeler leur enseignement dans la dernière année des premiers et seconds cycles. Sauf que derrière l'hommage rendu à ces destins croisés, se cachait un message plus profond. Tout en étant tenue par la déférence d'une charge officielle, la lettre de Jacquenod voulait ainsi se référer à l'évènement qui, un an à peine avant l'écriture de ce courrier, avait bouleversé le système éducatif français : la réforme Haby de 1975.⁵⁸⁷ Pour être plus précis, le conseiller avait certainement souhaité se souvenir à voix haute du fait que cette dernière, au départ, avait prévu de réformer l'enseignement de la philosophie en le faisant dispenser dès la classe de première, et non plus obligatoirement en terminale où celle-ci, devenue optionnelle, aurait été, de fait, facultative.⁵⁸⁸ Or, compte tenu de la nature des débats qui avaient accompagné ce projet, son clin d'œil n'avait eu de sens que pour renvoyer aux questions posées par la volonté – plus ou moins assumée – des gouvernants de l'époque de relativiser l'importance d'un certain savoir au profit d'enseignements plus directement monnayables.

Le projet de réforme de l'enseignement de la philosophie de 1975.

Au delà des critiques déjà signalées sur le traitement réservé à l'instruction civique (et nous aurons à y revenir plus bas), la mesure concernant la philosophie prévue par le projet de départ du ministre Haby avait effectivement déchainé les passions. La réforme avait tout simplement été perçue, à l'époque, comme une attaque frontale et directe contre la philosophie. On peut voir dans ce projet une véritable déclaration de guerre contre l'un des piliers de l'éducation.

⁵⁸⁷ Voir à ce sujet, « La réforme Haby », *Le Monde de l'Éducation*, n°4, mars 1975.

⁵⁸⁸ Pour se faire une idée de l'étendue des discussions que ce projet avait nourries, un article paru en septembre 1975 dans *La revue de l'enseignement philosophique en France*, étalait sur neuf pages les citations qu'il avait tirées des textes publiés entre septembre 1974 et juin 1975 dans la presse écrite et radiodiffusée, concernant le projet de réformer l'enseignement de la philosophie. Pour d'autres articles de la revue sur le débat qui entoura le projet de réforme voir : La « bataille de la philosophie » dans la Presse, *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, août-septembre 1975, n° 6, pp. 49-58 ; Les objectifs de l'enseignement de la philosophie dans les lycées, *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, février-mars 1976, 26^e année, n° 3, p. 1 ; La philosophie sur la sellette, *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, juin-juillet 1976, 26^e année, n° 5, pp. 46-48 ; La philosophie et les sciences humaines, *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, août-septembre 1976, 26^e année, n° 6, pp. 1-15 ; La « crise » de l'enseignement de la philosophie, *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, août-septembre 1976, 26^e année, n° 6, pp. 24-32.

philosophie. Ce projet avait, du reste, fait une telle unanimité contre lui qu'on lui a ensuite reconnu le mérite d'avoir permis, en réponse, les fameux "États généraux de la philosophie" (lesquels, devaient marquer le début d'une longue suite de débats sur le rôle de l'éducation nationale à la française). Cette réflexion avait eu des antécédents, - peut-être aussi vieux que l'école elle-même - et notre étude des impacts de la période post-68 en constitue un bel exemple. Mais la cristallisation de ces débats autour de leçons de philosophie avait, dans cette période précise, incarné une réflexion qui, en bien des points, pouvait effectivement être comparée à celle qu'avaient menée les défenseurs de l'instruction civique. D'ailleurs, au sein même des défenseurs-militants de la philosophie s'étaient trouvés des groupes et des tendances parfaitement caractéristiques des divisions précédemment observées sur le plan pédagogique. Il nous faut à ce titre noter que les fameux "États généraux de la philosophie" avaient été tenus à l'instigation d'un groupement mis sur pied, en 1975, par Jacques Derrida : le GREPh (Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique). En face de ces intellectuels, d'autres opposants, soudés eux-aussi contre la réforme Haby, avaient, eux, défendu en bloc le statu-quo. Parmi ceux-là, il avait notamment fallu compter avec l'APPEP (Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public). L'APPEP, créée en 1949, rassemblait (et rassemble toujours) des professeurs de philosophie qui, en substance, considéraient la philosophie comme le couronnement normal et nécessaire des « humanités ».

Voir : Marc-André Bloch, « Une controverse sur l'esprit et le contenu de l'enseignement philosophique », *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, 26^e année, octobre-novembre 1975, n° 1, pp. 29-33. Voir aussi l'article de l'A.C.I.R.E.Ph disponible à la lecture sur son site internet : http://www.acireph.org/acte_1_la_philosophie_et_ses_classes_352.htm ; ou encore l'article de Guillaume Vergne, *Histoire de l'enseignement de la philosophie de 1975 à 2011*, dans la revue numérique fondée par des professeurs de philosophie, Skhole.fr : http://skhole.fr/2-histoire-de-l-enseignement-de-la-philosophie-de-1975-a-2001#_ftnref1.

Sans doute Jacquenod avait-il, par ce biais, souhaité ranimer la critique d'une vision trop utilitariste de l'école, telle que l'avait, par exemple, formulée le philosophe Jacques Muglioni :

« La démarche philosophique sollicite directement l'intérêt des élèves : elle libère leur pouvoir de réflexion, rend possibles leurs ressources qu'on aurait crues dérisoires, stimule leur contribution positive ; à condition encore que cette démarche n'affaiblisse pas son allure et que, sans attendre, elle sache trouver le style d'interrogation qui ait la force de communiquer le sentiment de ses exigences singulières. Aussi, lorsqu'il arrive que

l'enseignement philosophique feigne d'être à la recherche de son identité, comme s'il l'avait étourdiment perdue, peut-on craindre de se retrouver en présence d'une démission plus que d'une prise de conscience. Rien, en effet, ne serait plus philosophique que de méditer une crise. Non pas qu'il faille trop s'inquiéter d'entendre dire parfois qu'on ne croit plus à la philosophie au temps où l'on ne croit pas davantage à la grammaire, à la géométrie ou à l'histoire. Mais ce genre de doute, qui n'est certainement pas philosophique, menace moins les enseignements dont le présent estime, à tort ou à raison, avoir besoin que des disciplines plus vulnérables, parce qu'on peut très bien imaginer aujourd'hui la société sans elles. Ne nous y trompons pas : quand l'enseignement philosophique est contesté, ne sont pas seulement visées les lacunes ou les défaillances d'une pédagogie (quelle discipline est à l'abri de telles critiques ?), mais l'enseignement lui-même, réputé superflu, coupable d'embrouiller les idées et d'égarer les esprits. Il n'est pourtant plus à démontrer qu'une instruction obsédée d'utilité - ce à quoi la vie pourvoit sans mesure - est la moins utile à l'écolier, et que l'important dans la formation n'est pas le nécessaire, mais, plus nécessaire que le nécessaire, ce qui le fonde et le justifie. Il ne suffit même pas d'avoir des idées ; il reste encore à changer en vérité ses propres pensées. »⁵⁸⁹

Pour Muglioni, la philosophie, perçue comme le moyen de solliciter “*directement l'intérêt des élèves*” en libérant “*leur pouvoir de réflexion*” et en faisant appel à des ressources “*qu'on aurait crues dérisoires*”, devait être définie comme un recours ou comme une sorte de garde-fou. Or, si l'on se souvient du discours de Jean Fourastié, ou du simple fait que rien n'était apparu plus indispensable aux yeux de Madeleine Grawitz qu'une instruction civique capable de corriger la perte de certaines valeurs, on comprendra que la dénonciation d'une “*instruction obsédé d'utilité*” permettait effectivement de faire s'embrasser des combats, *a priori*, distincts dans une même crainte vis-à-vis de l'État-capitaliste-réformateur.⁵⁹⁰ Mieux, cette façon plus ou moins visible d'évoquer une sorte d'agenda caché du gouvernement avait eu un sens que notre étude saura de plus en plus prendre en compte. Et il n'est, à ce titre, peut-être pas anodin de se

⁵⁸⁹ Jacques Muglioni, « Enseigner la philosophie aujourd'hui : objections et moyens », *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, octobre-novembre 1975, 26^e année, n° 1, p. 75-76.

⁵⁹⁰ À l'époque, Jacques Derrida s'était même efforcé de dénoncer la tentation d'inféoder l'école aux exigences de l'économie moderne : « *Les modes d'élaboration (ou d'improvisation), de publication (ou d'occultation) d'un projet aussi grave mériteraient donc déjà, à eux seuls, une analyse vigilante. Mais le traitement réservé à la philosophie mérite une attention particulière. Un tel privilège n'est pas requis par quelque souveraine excellence d'une discipline qu'il s'agirait encore une fois de « défendre ». Mais il faut se rendre à l'évidence : l'enseignement serait plus profondément affecté que tout autre par l'actuel projet, dans des conditions qui éclairent et déterminent toute l'orientation du nouveau « système éducatif ». [...] Ainsi s'accélère ouvertement une offensive qui avait procédé, au cours des dernières années, de manière plus prudente et plus sournoise : dissociation accentuée du scientifique et du philosophique, orientation activement sélective des « meilleurs » vers des sections accordant moins de place à la philosophie, réduction des horaires, des coefficients, des postes d'enseignement... [...] Combiné avec les pressions technico-économiques d'un certain marché, avec une politique de l'éducation commandée, plus ouvertement que jamais par la loi de ce marché, l'institution d'un examen probatoire à la fin de la première, réduira le nombre d'élève dans la nouvelle « terminale », puis des étudiants dans les universités. » Jacques Derrida, « La philosophie et ses classes », *Le Monde de l'éducation*, n°4, mars 1975.*

souvenir que certains professeurs de philosophie, inquiets de ce pouvait révéler la réforme Haby,⁵⁹¹ avaient, à l'époque, cru bon de dénoncer une illusion d'optique :

« On constate aujourd'hui - le phénomène a été souvent bien décrit - une prétention de la science (l'ensemble des savoirs constitués) à occuper tout le champ théorique et à se présenter comme le seul discours, sinon fondé du moins valide. Les élèves sont en général très sensibles à cette idée, et, s'ils ouvrent par exemple l'ouvrage de Jean Piaget "Sagesse et illusion de la philosophie", ils y trouveront une tentative pour fonder en raison cet impérialisme des savoirs, qui n'accorde plus à la réflexion philosophique que le statut d'une organisation de valeurs, d'une «sagesse» réduite en fait à un ensemble d'opinions. [...] Mais ce que nous devons mettre en évidence, c'est cette illusion d'optique par laquelle la science apparaît aujourd'hui comme épuisant tout l'effort théorique humain, disqualifiant tout autre mode d'exercice du discours comme fantaisie, archaïsme, ou simple notion. Nous pouvons le faire en montrant que la science, loin d'être le destin de l'humanité réfléchissante, est d'abord une réussite limitée et hasardeuse qui n'engage pas tout l'esprit. [...] La science se construit avec les moyens du bord, qui sont souvent des moyens de fortune. Nous pouvons mettre à profit le fait qu'un savant, parfois «vend la mèche». Ainsi Freud, aux premières pages de la Métapsychologie, explique que les concepts scientifiques (son raisonnement s'applique à celui de «pulsions») ont souvent une toute autre origine que le matériel expérimental qui, de fait, leur est soumis, que, au moins au début, loin d'être entièrement élucidés ni même libres de toute contradiction, ils ressemblent davantage à de grossiers instruments d'exploration, mal taillés et plus ou moins commodes, qu'à des constructions théoriques rigoureuses. [...] Car enfin ressuscite toujours la question : qui veut la mort du sujet ? Quelle intention en ce discours se manifeste ? Quelle volonté ici est à l'œuvre ? C'est donc dans un en-deçà absolu à l'égard de tout savoir sur le sujet comme illusion que la philosophie peut réinstaller le sujet existant comme sujet de cette désillusion. Par là nous répondrons à une urgence. »⁵⁹²

L'urgence de la situation, condensée dans des questions sur la place du sujet, elles-mêmes révélées par le discours politique avaient donc été très directement rattachée au fil rouge d'une réflexion assez proche de celle que nous entendons soulever ici. Une politique publique d'éducation, engagée, au départ, par un souci différemment vécu d'adapter l'école aux défis (cette fois-ci prioritairement économiques) d'une séquence historique donnée, avait amené l'État à réévaluer les modalités d'acquisition d'un savoir de plus en plus jugé sur des critères d'efficacité concrète et immédiate. De là, les acteurs conviés à réfléchir au problème posé avaient, chacun dans leur domaine, reconnu l'avènement d'un nouveau paradigme fondé sur un individualisme, certes, libérateur, mais qui pouvait, s'il n'était pas maîtrisé, survaloriser les bienfaits d'une spécialisation des conditions humaines. Le paradigme de l'unité, tel que nous

⁵⁹¹ Combattant la réforme Haby tout en s'opposant aux thèses avant-gardistes du GREPh et de l'A.C.I.R.E.Ph, l'APPEP publiait depuis 1950 une revue, *Revue de l'enseignement philosophique en France*, dans laquelle de nombreux articles avaient été consacré au projet du ministre. Cf. Jean Lefranc, « Pour ou contre la réforme », *Revue de l'enseignement philosophique en France*, juin-juillet 1975, 25^e année, n° 5, p. 23-24 ; « Nos propositions sur la réforme », *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, octobre-novembre 1975, 26^e année, n° 1, p. 1-4.

⁵⁹² Lettre de B. Griveau du Lycée Rabelais à Fontenay-le-Comte, tirée du numéro 6 de la *Revue de l'enseignement philosophique*, août-septembre 1976, p. 18-21.

l'avons décrit dans notre premier chapitre avait vécu. Cela, personne ne l'avait nié. Mais si le phénomène était souvent parvenu à constituer une fin positive, il avait dû, pour certains soutenir l'obligation d'annihiler les vertus d'un enseignement perçu comme trop abstrait. Pour d'autres, à l'inverse, la philosophie, comme l'instruction civique, avaient, en revanche, mérité d'être plus que jamais abordées comme les meilleurs moyen de contenir les risques posés par l'avènement de ce nouveau paradigme.

Or, c'est, paradoxalement parce qu'il avait voulu (ou avait dû) reconnaître la valeur des avis formulés par ceux qu'il avait consultés, que René Haby s'était finalement senti obligé de présenter sa décision de supprimer l'instruction civique comme un progrès.

3.3 La réforme Haby comme fin de l'histoire : « l'hommage » de l'homme politique à une discipline « dépassée ».

Dans l'une des nombreuses boîtes que nous avons pu consulter aux archives nationales, se trouvait une note, datant du 24 mars 1977,⁵⁹³ dans laquelle, un certain Jean Penard, chargé de mission au cabinet du ministre, s'était adressé à un certain Henri Gauthier, lui-même adjoint du directeur général de la programmation et de la coordination. Cette note interne, visant à faire circuler une information dont on avait peut-être pensé qu'elle allait faire du bruit, commençait ainsi :

« Je vous prie de bien vouloir trouver ci joint le texte de la conférence de presse tenue par M. le Ministre le mercredi 16 mars 1977, ainsi que les instructions que nous nous apprêtons à publier, concernant l'éducation civique et morale au niveau des collègues. »

La première chose que l'on doit remarquer ici c'est l'utilisation – cette fois-ci non aléatoire – des termes “*éducation civique et morale*”. Les instructions auxquelles ce courrier faisait allusion furent, en effet, à notre connaissance, les premières à traiter officiellement de l’“*enseignement de l'Histoire, de la Géographie, de l'Économie et de l'Éducation civique*”. Or, nous allons voir que ce fait, non content de marquer la fin d'une histoire, pouvait bel et bien symboliser et, en un sens, conclure le basculement paradigmatique auquel nous nous intéressons. Le fait d'ailleurs que la publication du *B.O.E.N* n'ait pas exactement repris les termes du conseiller – le titre de la circulaire ne comprenait pas le mot “*morale*” – ne change

⁵⁹³ Archives Nationales. 19800285/art. 11. Dossier traité par Roger Grandbois, chargé de mission auprès du directeur général de la programmation et de la coordination de 1974 à 1977, manuels scolaires, instruction civique (enquêtes, rapports d'inspection, 1976-1978)

pas grand-chose au problème, puisque les instructions qu'elle contenait, résumées dans l'allocution du ministre, suffisaient, on va le voir, à caractériser le basculement dont nous parlons.

Par ailleurs, il nous faut préciser que le dossier de soixante pages sur lequel nous nous appuyons ici avait été organisé en deux parties.⁵⁹⁴ La première, riche des détails par lesquels René Haby avait justifié les décisions prises au sujet de l'instruction civique, précédait une suite de documents où se trouvait précisée l'avenir de la discipline. Enfin, il importe également de signifier une nouvelle fois que l'étude d'une telle correspondance devra pouvoir nous offrir d'observer l'extraordinaire importance que pouvait avoir eu le choix des mots, tant il est vrai que le ministre y avait exposé des idées neuves sur un sujet appelant, de par ses origines, une révérence obligée. C'est, du reste, précisément l'étude de cette gymnastique communicationnelle qui devra nous permettre de clore l'examen d'une séquence marquée par l'émergence d'un nouveau paradigme centré, comme on l'a vu, non plus sur le souci d'unité, mais sur l'émancipation de l'individu moderne. De fait, nous verrons que tout dans le discours très "politisé" du ministre renvoyait à ce que nous avons pu dire des différentes facettes de la société française de l'époque. Or, c'est par ce biais, pris comme un moyen finalement bienvenu de résumer la situation, qu'il nous faudra conclure l'autopsie d'une période définissable, selon nous, par deux approches : une première, sublimée par cette fameuse allocution et méritant (surtout) d'être rapportée aux bienfaits supposés d'un modernisme émancipateur ; puis, une seconde, contenue, en partie, dans ce que ce discours avait oublié de dire des risques posés par une trop grande foi de l'homme en sa capacité à gérer seul le développement de ses aptitudes intellectuelles et/ou morales. C'est enfin, à ce titre, que nous reviendrons sur le processus rhétorique à partir duquel le ministre était parvenu à associer la reconnaissance de ce qu'avait pu représenter l'instruction civique de "grand-papa" à une volonté de dépassement, elle-même, justifiée par l'acceptation d'une société mûre.

⁵⁹⁴ Dans la chemise cartonnée dans laquelle nous avons trouvé ces documents, une dizaine d'articles de presse (neuf photocopies datées pour la plupart et un article original découpé), avaient été associés au dossier transmis par Jean Pénard. Ces articles commentaient la réforme selon plusieurs points de vue. Nous ne manquerons pas de les utiliser un peu plus bas.

A. René Haby ou l'art très courtois d'annoncer une volonté d'en finir avec la "morale de grand-papa".

Comme nous venons de le laisser entendre, la logique du discours prononcé par René Haby dans ce mois de mars 1977 s'était exprimée dans un hommage appuyé aux ressorts d'une instruction civique trop précieuse pour ne pas être adaptée aux commandements de la vie moderne. Cette stratégie, prise comme l'élément obligé d'une conduite nécessairement consensuelle, avait été dans un premier temps développée selon deux axes. Le premier, introduit par l'idée qu'une si « honorable » discipline méritait de s'ouvrir à l'ensemble des enseignements, devait paradoxalement (ou habilement) permettre de mettre en avant les risques posés par une matière instrumentalisable tout en justifiant, ainsi, indirectement, une décision lourde de conséquence. Le deuxième, fondé sur la reconnaissance prétendument générale des ressorts d'une société mûre, devait de son côté, lui aussi permettre de "vendre" la mesure en mettant l'accent sur le caractère possiblement obsolète d'une morale, dite, de "grand-papa".

a. Le faux honneur rendu à une discipline potentiellement dangereuse.

Notons tout d'abord que, d'après le rapport transmis par le chargé de mission Penard au recteur Gauthier, René Haby avait introduit sa conférence de presse par l'évocation du caractère original de l'évènement :

« Comme d'habitude, je suis heureux de vous voir et, d'autre part, c'est quand même une conférence de presse un petit peu originale et probablement assez peu fréquente dans les annales du Ministère de l'Éducation que celle d'une réunion de ce genre qui se consacre à l'éducation civique et morale. C'est un peu pour marquer la relative originalité du traitement de ce problème que je souhaitais pouvoir en parler avec vous de façon un peu particulière. »

L'originalité de l'effort entrepris par le ministre était en effet assez notable. La presse, inhabituellement convoquée pour entendre parler d' "*éducation civique et morale*", avait été invitée à bien comprendre qu'on allait lui faire part d'une décision importante. Par cette première remarque, nous sommes donc déjà tenus d'observer que la situation, pour être amenée à bien changer, avait dû impliquer l'assentiment de l'opinion publique. Mais le poids d'une démarche aussi volontairement publicisée avait également engagé la capacité du discours à ménager les sensibilités les plus diverses sur un sujet dont on a vu qu'il pouvait être épineux. C'est pourquoi la délicatesse du projet présenté par René Haby avait aussi impliqué qu'il puisse vendre la réforme sans donner l'impression qu'on allait faire table rase du passé. Or, c'est très

certainement pour cette raison que le ministre avait choisi d'axer les premiers mots de son discours sur l'ambivalence qui définissait, à l'époque, selon lui, ce qu'il convenait désormais d'appeler l'éducation civique :

« J'ai voulu à la fois insister sur, si je puis dire, l'aspect classique de cette éducation civique et morale parce qu'elle est à part entière, au même titre que l'éducation artistique ou que l'éducation manuelle ou que l'éducation mathématique, une des dimensions de l'action éducative, mais, en même temps, bien sûr - et vous avez pu vous en rendre compte en lisant ce texte⁵⁹⁵ ce n'est pas exactement une discipline d'enseignement. »(sic)

Ces propos sont parfaitement représentatifs de la logique évoquée dans l'introduction de ce paragraphe. À la faveur d'une première définition, le ministre avait sans doute préféré viser large. Comme pour mieux se protéger de l'échauffement d'un auditorat qu'il savait divisé, il avait visiblement choisi de donner raison aux visions les plus distendues. Le caractère classique de la discipline, tout d'abord, avait été savamment rappelé, ce qui, en soi, suffit à signifier l'obligeance du propos. Mais dans la suite directe de cette affirmation il avait été dit qu'on ne parlerait pas '*exactement d'une discipline d'enseignement*'. C'est, du reste, pour cette raison qu'on pourra se demander s'il fallait considérer l'hommage supposément induit par la grandeur d'une notion, ou s'il convenait mieux de pressentir l'offense insinuée par la vision d'une discipline différente, non régaliennne, et, partant, moins importante que les autres. La formulation du discours avait en fait, permis à chacun d'opter pour telle ou telle interprétation. Mais sur le fond, le deuxième choix était apparu plus indiscutable. Cette conférence de presse, si inhabituelle, avait en effet poursuivi un but simple. Il s'était agi d'annoncer la disparition de l'instruction civique en tant que discipline propre au profit d'une éducation civique aussi diffuse qu'inconsistante. La discipline, rappelons-le, n'était déjà plus enseignée de manière autonome à l'école et au lycée. Noyée depuis 1969 dans les activités d'éveil pour les plus petits, elle représentait pour les plus grands, ce que la réforme de 1965 avait officieusement voulu en faire, à savoir, une sorte d'aparté confié au bon vouloir des professeurs. Pour René Haby, l'heure était donc venue d'appliquer les mêmes principes au collège. Officiellement, il ne s'était donc pas agi de proclamer la mise au banc d'un enseignement dont personne n'ignorait la valeur symbolique. Cela, pas un ministre de l'Éducation nationale ne s'y serait risqué. Les mots de René Haby, calibrés pour bousculer les conventions sans complètement renier les notions concernées par son projet, avait donc choisi de présenter les choses avec une sorte de violence bienveillante :

⁵⁹⁵ Les nouvelles instructions avaient été transmises aux journalistes avant la tenue de la conférence de presse.

« En effet, l'option qui a été choisie, c'est qu'on enseignera pas en tant que tels, dans les collèges, le civisme et la morale. Les spécialistes pensent que cet enseignement un peu formel est ou bien dépassé ou bien, surtout, inefficace. »

La formulation d'une idée selon laquelle le civisme et la morale ne seraient plus enseignés "*en tant que tels*" avait donc été pensée pour garder la porte de l'école ouverte aux principes qui, par nature, devaient maintenir l'obligation qui lui était faite de créer un réseau de préoccupations morales communes.⁵⁹⁶ Il ne s'était donc pas, *à priori*, agi de renier le vœu de Jules Ferry, mais de repenser la manière dont on aspirerait à le satisfaire. Mais, au fond, il avait tout de même été dit que l'édification du mur qui séparait, depuis quelques années déjà, l'école française de son passé fondateur devait être officiellement achevée. Compte tenu du message, la manœuvre avait donc acquis une force qui, elle-même, devait appeler un certain courage politique. Or, du courage, le ministre en avait eu. Préférant ne pas s'avancer seul, il avait toutefois préféré s'appuyer sur l'avis de "*spécialistes*". Ces experts, qu'il avait cité sans préciser d'où ils venaient, avaient ainsi jugé que l'instruction civique était "*dépassée*". Tel avis, dont nous avons vu précédemment qu'il émanait le plus souvent d'un milieu très politisé, contrastait pourtant très largement avec celui qu'avait rendu le conseiller Jacquenod. Étonnant. Les seuls experts que nos archives nous avaient d'ailleurs permis d'identifier - qu'il s'agisse de Jean Fourastié ou Madeleine Grawitz - n'avaient probablement pas dû se reconnaître. Qui plus est, devant le terme "*dépassé*", on ne pouvait - une fois de plus - que remarquer le comble d'un point de vue condamnant l'inefficacité d'un enseignement dont on avait craint qu'il serve de support aux visées prétendument militantes des professeurs. Pourquoi le ministre avait-il alors tenu à affirmer que "*cet enseignement un peu formel*" n'avait pas suffisamment d'impact sur la conscience des jeunes français ? Sur ce point, l'occasion nous fut tout de même bien offerte de constater qu'il est parfois des contradictions qui n'ont de sens que pour s'y perdre. Toujours est-il que René Haby, soutenu par des mots volontairement percutants, avait acté la fin d'une histoire. Si la philosophie, reine des sciences, avait été épargnée,⁵⁹⁷ l'un des socles sur lesquels

⁵⁹⁶ Cette définition sommaire du rôle attribué à l'instruction civique est tirée de la définition qu'avait donnée Jean Baubérot de la morale laïque dans une interview accordée en décembre 2012 au Mensuel de la Ligue de l'enseignement. Plaidant au côté de Guy Coq pour une refondation de l'école, Baubérot y défendait l'idée d'un retour d'une éducation à l'éthique sur un modèle qu'il rattachait à la période ayant vu naître l'instruction civique. Cf. Guy Coq, Jean Baubérot, « Regards croisés : "La morale laïque sera forcément une morale qui questionnera la société." », dans *Le mensuel de la Ligue de l'Enseignement*, n° 124, décembre 2012, p. 12.

⁵⁹⁷ À partir des programmes de philosophie dictés par les instructions de 1973, seul le programme Renaud, intervenu en 2001, s'essayera véritablement à modifier l'enseignement. Las, comme toutes les autres tentatives du même ordre (États généraux de la philosophie de 1979, rapport Derrida-Bouveresse de 1989, etc...), ce programme se heurta à la résistance farouche des professeurs qui, contre vents et marées, parvinrent jusqu'à aujourd'hui à maintenir le statu quo. Voir : Guillaume Vergne, « Histoire de l'enseignement de la philosophie »,

Jules Ferry avait réussi à promouvoir une certaine idée de la France avait bel et bien dû voler en éclats. Nous parlons bien ici d'un "socle" et "d'une certaine idée de la France" car c'est bien par ces termes que doit être comprise la conclusion d'un cycle qui n'était en fait pas moins Jules-ferriste que gaullien.⁵⁹⁸ Mais cette dernière remarque, pour autant qu'elle reste permise par la suite de notre étude, n'aurait toutefois sûrement pas été validée par le ministre lui-même. Car, s'il avait prévu de modifier les modalités d'enseignement de la discipline, l'ambition par laquelle il l'avait définie n'aurait, à l'en croire, pas dû être impactée. Pour lui, la nouvelle éducation civique avait impliqué que soit respectée une activité non seulement constante, mais partagée de tous les professeurs :

« Encore ai-je tenu à insister sur le fait que l'enseignement lui-même – même l'enseignement des mathématiques dont je parlais tout à l'heure à la limite – et plus encore l'enseignement des lettres, l'enseignement d'histoire et de géographie, l'enseignement de la biologie, l'enseignement sportif, comportent un aspect civique et moral. »

C'est donc sur une base accommodante de principes proches de ceux qu'avaient défendus les néo-pédagogues que la formation civique et morale des élèves aurait dû, non seulement perdurer, mais devenir plus encore qu'elle ne l'avait été une notion diffusable au gré des circonstances. La discipline traditionnellement chargée de cette responsabilité devait certes disparaître en tant qu'enseignement spécifique pour être noyée dans l'ensemble des programmes, mais rien n'aurait dû laisser croire qu'on allait renier l'esprit de la loi du 28 mars 1882.⁵⁹⁹ Au contraire, l'heure était à l'hommage, et la nouvelle perception qu'il fallait avoir de la discipline avait dû en constituer la preuve. Une preuve, ou plutôt, un argument si bien choisi qu'il devait traduire une pensée pourvue de messages à double tiroirs. René Haby avait donc eu une manière bien à lui de faire honneur au "pouvoir" de la matière en appelant notamment à bien considérer un "*aspect indirect mais essentiel*" de la question. Pour le ministre en effet - et

Scholes.fr, [en ligne]. Disponible sur: <http://skhole.fr/2-histoire-de-l-enseignement-de-la-philosophie-de-1975-a-2001>. [consulté le 28 juillet 2013]

⁵⁹⁸ Olivier Loubes, « L'école et les deux corps de la nation en France », *Histoire de l'éducation*, *op. cit.*, p. 60. Voir aussi : Antoine Prost, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? », *Histoire de l'éducation*, n° 14, avril 1982, p. 25-40.

⁵⁹⁹ Nous devons pourtant rappeler les termes de la lettre envoyée par Jules Ferry aux instituteurs puisqu'il y était scrupuleusement indiqué que l'enseignement moral et civique devait figurer au premier rang de l'enseignement obligatoire : « La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. [...] Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle exprime la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur les notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. » Jules Ferry (1832-1893), circulaire connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs », 17 novembre 1883, *Discours et opinions de Jules Ferry*, IV, *op. cit.*, p. 259-267.

c'est en particulier sur ce point qu'on appréciera sa dextérité rhétorique - l'instruction civique avait mérité d'être réformée du fait de son influence potentielle. Et si sa prise en charge de manière autonome avait été jugée "*inefficace*", les promesses de sa dilution dans l'ensemble des enseignements avaient tout de même ordonné un rappel sur l'exigence de probité des professeurs :

« Il est évident en particulier, qu'étudier un texte littéraire uniquement à cause de sa valeur littéraire, sans vouloir tenir compte de son contenu sur le plan de la répercussion que j'appelle morale mais qu'on pourrait même dire, à la limite, idéologique, c'est une attitude qu'un professeur ne peut pas se permettre. Je ne dis pas d'ailleurs nécessairement quelle peut être la réponse, elle est difficile, elle est nuancée, mais, en tout cas, un professeur n'a pas le droit de se retrancher derrière l'aspect technique de son enseignement pour fermer les yeux sur les conséquences éthiques de cet enseignement. Et je tenais à le rappeler aux professeurs. Je suis persuadé que le plus grand nombre en sont conscients. Cela va même plus loin : l'attitude du professeur, avant même qu'il ait ouvert la bouche, est, dans certains cas, porteuse d'un message sur le plan moral. »

De notre point de vue, cette formule du ministre suffirait presque à incarner la subtilité du discours tenu ce jour-là. De fait, René Haby avait certainement eu conscience qu'il lui était impossible de contester trop frontalement la logique des défenseurs de l'instruction civique. C'est pourquoi l'examen de son propos suffit à comprendre toute la prudence dont il avait dû faire preuve pour signifier, malgré tout, la méfiance qu'il nourrissait vis-à-vis d'une matière potentiellement instrumentalisable. La "*répercussion morale*" et "*à la limite, idéologique*" d'un texte littéraire, prise comme l'exemple de ce "*qu'un professeur ne peut pas se permettre*", ne devait tromper personne. Le ministre nourrissait, on le sait, une profonde défiance à l'égard de ces professeurs "dits" de gauche. Il ne s'en était, du reste, jamais caché. Il n'avait d'ailleurs pas hésité à le faire savoir dans un livre paru quelques années après son passage rue de Grenelle :

« Depuis la Lettre aux instituteurs en 1883, et la mise en garde de Jean Jaurès en 1910 (« Le jour où les socialistes pourraient fonder des écoles... le devoir serait de ne pas prononcer devant les enfants le mot même de socialisme »), la philosophie scolaire n'a guère progressé... En revanche les thèses qui la dénoncent se sont multipliées. Qu'on me permette de citer encore cette Pédagogie progressiste⁶⁰⁰ : « La thèse officielle est que l'école ne doit

⁶⁰⁰ René Haby faisait ici allusion au livre (qu'il citait quelques lignes en amont) écrit en 1973 par Georges Snyders, dont on devine qu'il devait incarner à peu près tout ce que le ministre s'était évertué à condamner. Référence pour les milieux très à gauche des Sciences de l'éducation de l'époque 70-80, le philosophe Georges Snyders (1917-2011) participa activement aux travaux menés sur la pédagogie moderne. Théoricien du bonheur d'apprendre et de la joie à l'école, Snyders pensait notamment que la joie d'un écolier devait nécessairement passer par l'exigence culturelle et la fréquentation des chefs d'œuvre. Cette position l'avait d'ailleurs conduit dans les années 1970 à sévèrement critiquer la pédagogie "non-directive". On imagine, à lire les titres de ses ouvrages, toute "l'estime" que devait lui porter le ministre Haby : Georges Snyders, *Pédagogie progressiste*, P.U.F, Paris, 1973 ; *Des élèves heureux, réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, L'Harmattan, Paris, 1999 ; *La Musique comme joie à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2000 ; *La joie à l'école*, PUF, Paris, 2001 ; *L'école*

en aucune façon peser sur l'esprit de l'enfant... Mais nous ne voyons dans de telles positions qu'illusions et renoncement. D'abord cela est impossible : l'éducation est toujours un choix, choix des élèves que l'on engage dans une telle direction, choix des contenus et des valeurs qui leur sont proposés...» [...] Le danger de voir utilisée une argumentation pseudo-scientifique pour justifier les débordements du militantisme électoral est donc grand. [...] Bien sûr on parlera - on en a parlé - de neutralité « craintive », « aseptisée »... Certains peuvent la refuser, et accepter, souhaiter même, la contagion des idées du maître sur l'élève, dans la mesure où ces idées sont considérées comme porteuses d'un message éducatif particulier. Cela veut dire que se réunissent les familles ayant, sur les sujets que j'ai appelés « controversés », une attitude commune, que cette attitude soit acceptée par la collectivité dont elles font partie, et qu'elles soutiennent les maîtres qui acceptent eux-mêmes de former dans ce sens les jeunes qui leur sont confiés. C'est de cette façon précise, le statut d'une école privée. [...] Je constate que mes exigences déontologiques un peu « rétro » surprennent même certains de mes collaborateurs. je tiens bon ; je refuse que la classe devienne un lieu d'endoctrinement même indirect, même justifié par la sincérité des convictions. »⁶⁰¹

Ces propos, René Haby les avait tenus à froid, plusieurs années après la mise en application de sa réforme. Il avait été le ministre d'un gouvernement de centre-droit. Raymond Barre, son premier ministre, et Valérie Giscard d'Estaing, son président, avaient probablement eu, comme lui, de bonnes raisons de se méfier des idéologues de gauche. Le pouvoir connaissait ses ennemis et son ministre de l'Éducation, pour ne parler que de lui, avait certainement eu bien des occasions de croiser le fer avec eux.⁶⁰² On peut même dire sans risque que ce qui avait constitué à ses yeux le plus grand défaut d'une instruction civique forte était prioritairement lié à la possibilité qu'on puisse la traiter comme le support d'un endoctrinement. Les faits auront, pour nous, certainement exigé d'être repérés entre les lignes d'un discours bien ficelé, mais ils n'en demeuraient pas moins réels. Or, c'est en premier lieu, sous leur poids que le ministre s'était convaincu de la nécessité de « réformer » l'instruction civique.

comme vie, la vie en tant qu'école, Matrice, Paris, 2001; *Plaisir d'école, j'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Syllepse, Paris, 2008.

⁶⁰¹ René Haby, *Combat pour les jeunes français*, *op. cit.*, p. 204-209.

⁶⁰² Dans une interview donnée à Olivier Le Noé pour la revue de l'ENS Cachan, *Terrains & travaux*, René Haby raconta par exemple la manière dont il avait vécu les événements de 68. A l'époque, René Haby était ministre de la jeunesse et des sports, et avait dû, selon ses dires, organiser une défense armée du ministère : « On est allé chercher des armes en Belgique !!! » Il avait également profité de cette interview pour témoigner de l'entrevue qu'il avait eue dans un bistro de la rue Gay-Lussac avec Alain Gaisnard (directeur au côté de Benny Levy de la Gauche Prolétarienne de l'époque) et Jacques Sauvageot (alors vice-président de l'UNEF) : « (...) je leur dis donc : "en matière sociale, politique, nous ne sommes pas hostiles justement à la révision de certaines dispositions législatives ou autres". Et c'est là où ils m'ont dit : "non, non, non, on ne veut rien. On veut démolir. C'est tout". Je leur ai fait : "vous êtes sûrs ?" mais il n'y a rien eu à faire pour qu'ils en démordent. (...) Sauvageot et Geismar m'ont dit : « non, non. On verra bien. On veut démolir d'abord. Sur le sable, on verra ce qu'on fait ». Je suis revenu, j'en ai parlé à Missoffe. Je ne sais pas si il en a parlé à de Gaulle. » Cf. Olivier Le Noé, « René Haby au 34 rue de Chateaudun, 1966-1968 : L'expérience d'un directeur de cabinet sur les vicissitudes de la normalisation administrative des services du Ministère de la Jeunesse et des Sports (entretien) », *Terrains & travaux*, 2007, n° 1, p.163-194.

Mais, il est une seconde cause de ce rejet que l'analyse du discours peut nous permettre d'envisager. Elle est d'ailleurs d'autant plus intéressante à observer qu'on saura paradoxalement lui trouver des accointances avec le message diffusé, justement, par les intellectuels de gauche.

b. Une critique fondée sur les ressorts d'une société mûre.

Dans le prolongement d'une critique implicitement construite sur le risque d'instrumentalisation de l'instruction civique par la gauche, le défenseur revendiqué d'une exigence déontologique "*un peu rétro*" avait eu, en effet, une manière assez étonnante d'exprimer sa volonté d'adapter la formation civique et morale à son époque :

« Je crois qu'à notre époque la notion de morale et de civisme a dépassé cette morale de grand-papa ou, même, peut-être, de nos arrière-grands-parents. »

À l'entendre, le regard porté par ses ancêtres sur les notions de civisme et de morale était ainsi devenu obsolète.⁶⁰³ Or, s'il convient de saisir l'évidente dimension politicienne des paroles prononcées ce jour-là, il demeure plus qu'intéressant de relever les relents quasi-révolutionnaires du message adressé. Si cette façon de remettre en cause les acceptions originelles de la discipline n'avait rien eu d'une attaque trop ostensiblement portée contre la morale traditionnelle, l'irrévérence du ton choisi rappelait, ainsi, étonnamment le langage des contestataires de gauche. Mieux, il apparaît somme toute évident que l'expression de ce point de vue donnant pour "*dépassée*" la "*morale de grand-papa*"⁶⁰⁴ n'avait eu de sens que pour

⁶⁰³ René Haby étant né en 1919, on peut pourtant naturellement tenir pour certain que les notions de morale et de civisme, telles qu'on les avait enseignées du temps de ses aînés, ne ressemblaient en rien à ce qui devait les définir en 1977. Voir la biographie de René Haby : Claude Lelièvre, *Bâtisseurs d'écoles*, op. cit., p. 461-462.

⁶⁰⁴ L'utilisation d'une terminologie choisie pour sa capacité à ringardiser la notion de "morale" pourrait d'ailleurs rétrospectivement tirer son évidence de l'usage qui en sera fait plus tard. Ces dernières années n'ont par exemple pas manqué de nous le rappeler. C'est ainsi qu'il ne fut pas rare d'entendre récemment des voix, parfois critiques, parfois acquiesçantes, citer la "morale de grand-papa". Nous pouvons, par exemple citer ce lecteur du Figaro qui, en réagissant à un article du 21 juin 2011 relatif à l'annonce faite la veille par Luc Chatel de réintroduire la leçon de morale à l'école, intitulé : "Dès la rentrée, retour de la morale à l'école primaire", avait dit ceci : « Voilà une bonne occasion de faire appel aux Grands-Pères et Grand-mères qui ont encore en tête et dans leurs pratiques les valeurs morales enseignées avant 1968 à l'école et dans les familles. Je suis certain que l'on trouverait assez facilement des seniors volontaires, pas trop décatés et bénévoles pour assurer cette transmission interrompue pendant plusieurs décennies. N'en déplaise à M.Sébastien Shir, secrétaire général du syndicat des enseignants du primaire Snuipp, il n'y a pas dans le domaine de la morale d'école de "Grand-papa". » Quelques semaines plus tard, un article du Parisien (publié le 01 septembre 2011) précisait quant à lui ceci : « Bien que cela y ressemble fort, pas question de revenir à l'école de grand-papa, où les petits ânonnaient l'adage distillé par le maître. » Le lendemain, un article du Point détaillait le point de vue d'un de ses journaliste et essayiste, Hervé Gattegno, lequel, affirmait qu' : « Il n'y a pas de réforme dans l'Éducation nationale - même mineure - qui fasse l'unanimité. Celle-là est plutôt mieux accueillie que beaucoup : ce qu'on entend le plus, à propos de ce retour des cours de morale, c'est que c'est une idée un peu ringarde, très école de grand-papa, blouses grises, porte-plumes et coups de règle sur les

s'assurer du soutien d'une opinion de plus en plus sensible aux thèmes émancipateurs. On se rappellera, du reste, que cette critique de l'obsolescence supposée de l'instruction civique avait déjà été sous-entendue dans les premiers mots de son allocution. Mais rien n'était venu justifier à ce point le regard prétendument libérateur qu'il avait voulu porter sur l'actualité de la notion. Cette partie de son argumentation caractérisait donc bien l'opportuniste et l'aptitude rhétorique d'un discours chargé d'annoncer la mort d'une discipline emblématique.⁶⁰⁵ L'instruction civique ne devait pas disparaître. On allait, avait-on dit, la dépoussiérer en écoutant ce que l'époque pouvait retenir de la notion de dépassement. La rue avait exigé qu'on réinvente son monde et rien n'aurait peut-être été plus utile que de pointer du doigt les principes oxydés de "grand-papa". Pour se justifier, le ministre avait, du reste, prétendu que l'importance de former les aptitudes civiques et morales des jeunes Français devait être réévaluée en fonction du niveau général d'acceptation des règles :

« Il reste que l'homme, dans nos sociétés, accomplit ses actes, mène son action, au travers d'un réseau de règles sur lesquelles, mises à part certaines situations marginales, tout le monde est d'accord. Je n'ai encore jamais vu quand même, quel que soit le laxisme dont on peut faire preuve en face de certains crimes, personne oser réclamer le droit au crime. Je n'ai jamais vu personne réclamer le droit de faire souffrir son voisin, ou même le droit de faire souffrir des animaux. Je pourrais, bien entendu, multiplier les exemples. Autrement dit, ma conviction profonde est que, je le répète, même si ce n'est pas aussi formel, aussi net qu'il y a cinquante ou cent ans, nous vivons, dans notre société civilisée, grâce à un ensemble de règles qui portent soit sur le comportement individuel, soit sur le comportement par rapport aux autres, qui sont admises par tout le monde et sur lesquelles, en tout cas, la société est

doigts. » Quelques mois plus tard, c'était au tour de Vincent Peillon d'annoncer l'instauration d'un cours de morale laïque du primaire jusqu'au lycée. Le 15 mars 2012, le *Figaro* publiait un article de Natacha Polony intitulé "La morale arrive dans les classes" où l'on pouvait lire ceci : « «Faire réfléchir» les élèves sonne mieux qu'enseigner la morale, distinguer le bien et le mal... Car rien ne serait pire que de paraître «endoctriner». Sébastien Sühr, secrétaire général du SNUipp, premier syndicat du primaire, affiche sa réticence: «Attention aux faux débats, met-il en garde. Le "vivre ensemble" existe déjà dans les programmes et les professeurs font déjà ce travail avec les élèves pour les sensibiliser aux situations de discrimination.» Mais il se refuse à prononcer le mot «morale», qui renvoie selon lui à «l'école de grand-papa». »

⁶⁰⁵ Dans une tribune offerte par l'édition du 7 avril 1977 du Monde au Doyen honoraire de l'Inspection générale d'histoire, de géographie et d'instruction civique, Louis François, l'ex-professeur agrégé avait dénoncé la mémoire sélective de celui qui venait : « de supprimer, ou de diluer (l'instruction civique) dans divers enseignements, pour un gain horaire. » Pour lui, le ministre ne se souvenait guère : « ... qu'il fut un professeur d'histoire et de géographie, soucieux de la réalité des faits. Car l'éducation morale en tant qu'enseignement fut supprimée en 1948. Elle devait cependant à l'occasion, inspirer les réflexions des professeurs et des élèves lors de l'étude des textes littéraires, l'explication des faits historiques, les incidents éventuels de la vie. Notre ministre ne dit rien d'autre. Car, depuis 1945, il est recommandé que l'éducation civique soit incluse dans une organisation démocratique de la classe et de l'établissement scolaire, dans la pratique des responsabilités matérielles et morales qu'impose toute collectivité gérée démocratiquement, dans des activités de clubs et des entreprises gérées par les élèves eux-mêmes. Elle était moins discours qu'action. Notre ministre ne dit rien d'autre. Depuis 1945, l'éducation civique était aussi conçue comme une prise de conscience coordonnée et progressive des réalités économiques et sociales et, à partir de celles-ci, comme une réflexion sur les institutions administratives et politiques nécessaires à leur gestion démocratique. (...) Certes, celui qui a conçu cette instruction civique est maintenant un grand-père. Mais elle devançait tellement son temps qu'elle est devenue parfaitement adaptée à la période actuelle. (...) Je pense que cette éducation civique, qui fut conçue par des hommes forgés par la Résistance, répond mieux aux objectifs, par ailleurs très louables, du ministre. »

créée et fonctionne. Alors je crois que c'est de cela qu'il s'agit. D'ailleurs, au besoin, s'il y avait trop d'hésitations sur ce problème, on pourrait approfondir ce que sont ces règles admises par tous, indépendamment, je le répète des options philosophiques, idéologiques, politiques. Et je puis même vous indiquer qu'un groupe de travail pour partie composé de personnes extérieures à l'éducation, d'avis très divers, a déjà beaucoup réfléchi là-dessus. Je répète que cette analyse me paraît devoir être davantage le fait de responsables de notre société ou de philosophes sociaux que d'un ministre de l'Éducation. J'ai fait entreprendre cette recherche dans un tel cadre afin que le Ministère de l'Éducation ne soit pas démuné de point de vue sur ce problème de civisme, de la morale, dans les conditions de la vie moderne. »

Les exemples de règles encadrant le droit de torturer une poule ou un voisin de palier auraient pu être multipliés à l'envi. Mais rien de tout cela ne saurait, selon nous, suffire à masquer l'insuffisance d'une démonstration trop exclusivement concentrée sur le prétendu respect de la règle. Le ministre avait, certes, précisé qu'il ne lui était pas impossible d'envisager – “*au besoin*” - une réflexion sur la réalité de l'unanimité dont jouissait ce “*réseau de règles*”.⁶⁰⁶ Mais il ne lui avait clairement pas semblé prioritaire d'interpeller l'opinion, et à plus forte raison, les collégiens, sur le sens ou l'origine de ce réseau. Au mieux, avait-il imaginé les “*hésitations*” qu'aurait pu impliquer la qualification exacte des règles admises.⁶⁰⁷ D'ailleurs, la réflexion induite par l'approfondissement possible d'une telle réflexion n'aurait pu être menée, selon lui, qu'indépendamment d'options “*philosophiques*”, “*idéologiques*” ou “*politiques*”. Aussi, le premier cycle et son instruction civique n'avaient à ses yeux pas eu vocation à forcer le trait sur la différence qui sépare un jugement commun de la simple connaissance des interdits. Sur cet aspect précis de la question, le ministre s'était même dit incompetent. Dès lors, puisqu'il avait affirmé vouloir en finir avec “*la morale de grand-papa*”, son discours s'était contenté de discuter l'utilité ou la propension de cette dernière à enseigner les bonnes manières. C'est donc essentiellement au pendant civique de l'enseignement qu'il

⁶⁰⁶ Le sens et la symbolique des termes mis en avant par cette partie de l'argumentation n'est d'ailleurs pas sans nous rappeler l'expression utilisée, en 2012, Jean Baubérot, lorsqu'il avait défini la morale laïque comme un “réseau de préoccupations communes”. De fait, le rapprochement opérable entre des discours tenus dans des intervalles très éloignés doit efficacement soutenir l'intérêt que nous avons à commenter les intentions traduites par la remise en cause d'un modèle éducatif considéré, jadis, comme dépassé. On ne peut d'ailleurs que trop imaginer la résonance particulière que saura trouver cette fausse comparaison dans l'étude que nous ferons des penchants de la modernité à promouvoir la refondation d'une école des valeurs. Voir l'interview de Jean Baubérot et Guy Coq, “La morale laïque sera forcément une morale qui questionnera la société”, *Le mensuel de la ligue de l'enseignement*, op. cit., p. 12-13.

⁶⁰⁷ Au cours de l'interview précitée qu'il avait donnée en 1975 au Monde l'Éducation, René Haby avait déjà précisé quels étaient les principes moraux qui devaient selon nous souffrir de ne plus être contestés. Nous noterons en passant qu'il avait alors répondu à la question suivante : « Vous pensez qu'il peut encore y avoir un enseignement de la morale ? - Je souligne d'abord qu'il est faux de dire qu'il n'y a plus de principes moraux. Certaines des règles morales qui existaient autrefois sont maintenant contestées, c'est vrai. Mais bon nombre d'autres ne sont pas disparues. En ce qui concerne les rapports entre les individus, ou le comportement de l'individu vis-à-vis de lui-même, notre morale traditionnelle est pratiquement intacte : la dignité personnelle, la probité, la valeur de l'effort, le respect de la vie, l'entraide... ». Cf. *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976.

avait fait référence en s'attaquant, rappelons-le, à une notion "dépassée". Or, s'il on peut s'imaginer qu'il n'avait pas jugé utile ou opportun de satisfaire la doléance du conseiller Jacquenod,⁶⁰⁸ on comprendra aussi que l'optimisme de l'un, tranchant avec les soucis de l'autre, devait bel et bien nous convaincre que la situation lui avait permis de mépriser de vieilles méthodes pour mieux défendre une transformation axée, justement, sur une dérigidification du modèle. Au bout du compte, la première partie du message adressé à l'opinion par le ministre contenait donc deux informations principales. La première, comme condition générale du développement proposé, postulait que la société française des années 1970 pouvait raisonnablement croire en sa capacité d'autosubsistance, puisqu'elle jouissait d'un niveau suffisant de civilité. La seconde, appuyée sur ce premier point, précisait qu'on aurait dû permettre à la modernité d'exempter l'école d'une mission rendue inutile par l'existence et l'admission d'un "réseau de règles". René Haby n'avait toutefois pas pris la peine d'indiquer quelles avaient été les conclusions dégagées de la réflexion menée par le fameux "groupe de travail" constitué, pouvait-on lire, "d'avis très divers". Tout juste était-il dit qu'il avait "déjà beaucoup réfléchi" sur la question. On n'en sait d'ailleurs pas davantage sur les sujets éventuellement traités par ces sages, mais le ministre n'avait lui-même peut-être pas eu intérêt à trop en dire.

Encadré n° 3 : Revue de presse archivée sur la réforme Haby de l'instruction civique.

Parmi les archives constituées par le ministère durant cet épisode, nous avons pu mettre la main sur une sélection d'articles de presse qui, tous, avaient été soigneusement découpés et conservés dans une pochette cartonnée. Un de ceux-là, pioché dans l'édition du 18 mars 1977 du journal *La Croix*, sous le titre : « *Vive la démocratie et la tolérance à l'école !* », méritait selon nous d'être cité pour deux raisons. La première, contenue dans la phrase d'accroche qui l'introduisait, apportait tout d'abord la confirmation du caractère potentiellement opportuniste de l'annonce faite deux jours plus tôt. En effet, les quelques lignes qui surplombaient les trois colonnes de ce texte, devaient nous apprendre que la conférence de presse du 16 mars était intervenue entre les deux tours d'une élection municipale, ce qui, admettons le, gagnait à être relevé. La seconde raison de notre intérêt pour cet article réside dans le fait que l'analyse de la réforme proposée par Yves de Gentil-Baichis recoupait de manière tout à fait directe la question - non élucidée - du pendant moral de l'enseignement concerné.

⁶⁰⁸ Rappelons que sa lettre du 17 juin 1976, souhaitait que l'on veille à : « présenter explicitement dans les programmes (et pas seulement dans les instructions) du premier cycle les informations élémentaires concernant la vie civique et les notions à faire connaître et admettre par tous les futurs citoyens ».

Pour le comprendre, il nous faut tout d'abord préciser que son rédacteur avait largement soutenu la volonté du gouvernement de faire connaître « *sa philosophie éducative sur un problème très épineux* ». Globalement très bienveillant à l'endroit du ministre de l'Éducation nationale, il avait ainsi tenu à saluer sa décision de supprimer le cours spécifique d'instruction civique et morale et considérait notamment qu'il fallait y voir une innovation « *à la fois très moderne quant aux méthodes et très classique dans son orientation* ». Sauf que ce même journaliste profitait de l'occasion pour préciser une chose qui, visiblement lui tenait à cœur. Selon lui, les mesures présentées ne permettaient pas de répondre à la principale question posée par l'enseignement d'une matière qui gardait son titre : « instruction civique et morale ». Considérant « *cette manière de moderniser l'éducation morale* » comme « *très positive* », il estimait ainsi qu'il restait néanmoins « *à résoudre le problème le plus délicat, le plus épineux, celui de l'orientation morale à donner aux élèves* ». Cette question qui, d'après le journaliste, avait « *beaucoup* » préoccupé M. Haby, était, en outre, traitée dans l'article par le recours à des informations savamment choisies. On y soulignait, par exemple, le fait que le ministre avait reçu les doléances de parents qui s'étaient plaints de la propagande exercée par certains enseignants qui : « *faisaient analyser à leurs élèves des textes imprégnés de sadisme ou de d'ailleurs soulevée par des exemples savamment choisis*. On y soulignait, par exemple, le fait que le ministre avait reçu les doléances de parents qui s'étaient plaints de la propagande exercée par certains enseignants qui : « *faisaient analyser à leurs élèves des textes imprégnés de sadisme ou de pornographie, sous prétexte qu'ils avaient de grandes qualités littéraires*. » Or, nous disait-on, les réponses apportées par le ministre sur ce sujet n'avaient pas convaincu : « *Mais M. Haby a une argumentation qui ne convaincra pas beaucoup le corps enseignant. Selon lui, il existe dans notre société un certain consensus social sur les problèmes moraux : personne ne revendique le droit au crime, ni le droit de dominer ou de persécuter le voisin. Que les professeurs restent dans le cadre des normes de ce « consensus ». Cette idée nous paraît discutable, car ce consensus existe peut être au niveau des grands principes, et encore, mais il est très fortement remis en cause dans la pratique, en particulier au niveau politique et dans le domaine de la sexualité*. » Devant cette prise de position, il nous était donc offert de constater à nouveau que la prétendue acceptation générale de la règle avancée par le ministre n'avait, à l'époque, certainement pas constitué, ni un fait, ni une fin en soi. En parlant de « *dépassement* » et en officialisant, de fait, la fin d'une ère, René Haby aurait ainsi probablement négligé l'importance des problèmes posés par le début d'une nouvelle séquence de l'histoire. Car les acquis de la modernité sur lesquels le ministre avait semblé vouloir appuyer son propos n'avaient visiblement pas empêché certaines franges de l'opinion de rappeler la conscience qu'il fallait avoir de l'ampleur et de la nouveauté des enjeux créés par cette modernité. Dès lors, si les bouleversements sociétaux des années 60-70 avaient reconditionné la problématique entourant la formation civique **et morale**, il apparaît rétrospectivement évident que la redéfinition des termes du sujet n'avait pas engagé sa suppression. Dans l'exemple offert par cet article de *La Croix*, on pourra ainsi facilement constater la dimension qu'était appelée à prendre, à l'époque, le débat (renouvelé) sur la laïcité. Alors que certains considéreront plus tard, l'instruction civique et morale comme l'occasion de rappeler l'impossibilité de voir intervenir le

fait religieux dans la sphère publique, le journaliste chrétien préférait ici souligner l'obligation faite aux enseignants de se montrer *‘respectueux des convictions et des options choisies en famille’*. Avec un ton que des courants de toute obédience ne renieraient sûrement pas de nos jours, Yves de Gentil-Biaichis pouvait alors donner *‘sa’* version de la laïcité en défendant - de manière plus ou moins implicite - la liberté de conscience des chrétiens de France : *« Dans ce sens, la notion des enseignants de gauche va très loin « Être laïc, c'est refuser de perdre son libre arbitre, ses possibilités de jugement et de détermination personnelle, précisait la fédération Cornec (1) à son Congrès de Strasbourg. Être laïc, c'est refuser qu'un autre, ailleurs, ne décide pour nous et nous indique les consignes à appliquer, nous dicte les attitudes à adopter. » Si tous les enseignants utilisaient ces normes pour respecter leurs élèves et leur apprendre la tolérance, l'éducation morale et civique des jeunes Français serait excellente. »* Cette querelle, pour ne citer qu'elle avait, on le sait, un bel avenir et la présence d'un billet d'humeur tiré du journal *Les Dépêches* - lui aussi archivé par le ministère - pouvait en témoigner à sa manière : *« Il est à craindre que le ministre de l'Éducation nationale ne s'avance beaucoup quand il annonce son intention de remettre l'enseignement de la morale à l'honneur dans nos écoles. Un détail échappe dans cette affaire, et il est capital : où diable trouvera-t-il une morale à débiter en tranches aux écoliers. Dans l'amour du prochain ? Les grandes campagnes de solidarité et leur matraquage publicitaire en ont fait un réflexe conditionné. Dans les mœurs ? La poursuite de la jouissance sous toutes ses formes devient la préoccupation numéro un. Dans la politique ? Jamais on y a pratiqué l'art du coup au dessous de la ceinture avec autant de virtuosité. Dans les affaires ? La fripouillerie y campe sur les sommets... Avant de rendre sa place à la morale dans les programmes scolaires, il faudra commencer par la réinventer. Qui acceptera de s'en charger ? Le courage, vertu antique et gratuite n'attirant plus personne, M. Haby découvrira difficilement dans son entourage quelqu'un qui consente à braver le ridicule en imaginant de nouvelles règles de vie qui ne sauraient être que restrictives. Notre société n'a-t-elle pas adopté la vieille et facile devise de Rabelais : « Fais ce que tu veux ». (sic)*

Archives Nationales : 19800285/11. *La Croix*, le 18 mars 1977, *Les Dépêches*, 21 mars 1977..

(1) La Fédération Cornec était le nom que l'on donnait à l'époque à la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE), dont le président le plus emblématique s'appelait Jean Cornec. Cette organisation, proche du puissant Syndicat National des Instituteurs (SNI) et de la Ligue de l'enseignement était connue pour être une farouche défenseur de la laïcité.

Mais le ministre ne s'était pas seulement appuyé sur des questions de fond. Il ne s'était d'ailleurs par contenté d'évoquer la potentielle dangerosité d'une discipline dépassée par les exigences d'une société mûre. Sa réforme, en effet, avait été également promue en investissant un terrain méthodologique qui, par bien des égards, devait rétrospectivement, lui aussi, nous conduire à constater l'opportuniste d'un discours volontairement pétri de paradoxes.

B. La promotion d'une approche moderne ou le recours opportuniste aux idées de l'Éducation nouvelle.

Avant d'en venir aux faits, nous noterons ici que, près d'un an avant la tenue de sa conférence de presse, René Haby avait répondu aux questions d'un journaliste du *Monde de l'Éducation*, lequel, avait souhaité savoir ce que le ministre pensait des méthodes prônées par l'Éducation nouvelle. Or, sans trop s'étaler sur le sujet, le ministre avait choisi d'évoquer lui-même la capacité de la méthode Freinet à "*susciter la motivation des élèves*".⁶⁰⁹ L'interviewer, souhaitant probablement entendre son interlocuteur s'engager de manière plus précise sur le sujet lui avait alors demandé s'il était un partisan des pédagogies actives. Ce à quoi, René Haby avait répondu ceci :

« La pédagogie active a un double avantage. D'abord elle amène à manipuler le concret. C'est fondamental : il faut développer chez les maîtres cette idée que la plupart des exercices de réflexion, jusqu'à douze treize ans, doivent partir de l'examen du concret. Ensuite, la pédagogie active conduit chaque élève à participer par ses mains et par son esprit et à ne pas être un simple écouteur. »⁶¹⁰

Tranchant étonnamment avec les propos qu'il allait tenir plus tard sur "l'intrusion" des sociologues dans le champs scolaire, le ministre de l'Éducation nationale avait donc su tenir un discours que n'auraient certainement pas renié les psychopédagogues les plus affirmés. L'orientation éditoriale induite par la nature des questions posées avait, certes, pu inciter l'homme politique à ne pas trop dévoiler la réalité et l'ampleur de ses sentiments sur la question, mais il reste que la manière qu'il avait eu de la traiter révélait une aptitude étonnante à vanter certains mérites à certains moments. Son langage, d'ailleurs, s'était ce jour-là rapproché d'une logique quasi Snyderienne⁶¹¹ :

⁶⁰⁹ *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976.

⁶¹⁰ *Ibid.*

⁶¹¹ Dans le livre qui devait concentrer une bonne part des théories qu'il avait développées à partir des années 60, l'éminent pédagogue Georges Snyder avait effectivement écrit ceci : « La fonction la plus évidente de l'école, c'est de préparer les jeunes à leur avenir, à leur vie d'adulte, vie de citoyen et métier ; on répond ainsi à leur désir de devenir des "grands", de participer à la puissance des adultes, d'être initiés à leurs secrets. Mais le risque est

« Cette « méthode » (la méthode Freinet) a beaucoup de qualités : elle intéresse les élèves et sollicite d'eux beaucoup d'initiatives. Mais on peut trouver beaucoup d'autres façons d'amener les élèves à s'intéresser à ce qu'ils font et à s'exprimer. (...) Ce qui est important c'est de susciter la motivation des élèves, et les conditions de cette motivation peuvent être différentes suivant les élèves et les maîtres. » (...) Je pense qu'il faut restaurer la spécificité de certains exercices, mais de façon plus synthétique et moins étroite qu'autrefois. Par exemple le contact avec la musique et les couleurs peuvent faire l'objet d'une tranche bien définie de l'activité scolaire. L'observation et les connaissances qui découlent sur le plan scientifique de ce que l'on appelait autrefois « les leçons de choses » et qu'on peut étendre à l'observation du milieu géographique, c'est aussi quelque chose de spécifique. »⁶¹²

Deux ans plus tard, alors qu'il savait que sa conférence de presse ne trouverait pas plus d'espace que d'intérêt dans une remise en cause trop avérée de l'instruction civique et morale, René Haby avait donc cru bon de concentrer le reste de son exposé sur le pendant méthodologique de sa réforme. Ainsi, la confrontation - plutôt que l'étude - avec ce qui devait être amené à ne plus être qu'une notion aurait dû rester, avait-il dit, à définir. Rappelant qu'il s'agissait de la seule question méritant d'être posée, le ministre avait ainsi continué de noyer le poisson en se référant à ce qui lui avait semblé être une évidence :

« [...] je le répète, mon idée fondamentale est que tous nos enseignants, tous nos éducateurs, implicitement, ou éventuellement en raisonnant, peuvent savoir très bien ce que sont ces règles admises par tous, nécessaires à la vie en société, qui sont des règles de respect de la vie, de respect de la dignité, de respect des libertés, de respect du voisin ; et également des règles de solidarité, de tolérance, d'entraide. Et il leur est donc très facile de trouver les objectifs à atteindre. Et les instructions en question portent davantage sur le moyen d'atteindre ces objectifs que sur la définition des objectifs. Cette définition est d'abord, encore une fois, un problème personnel, dans le cadre d'un large consensus. Il faut reconnaître que ce n'est pas facile de les faire passer dans les techniques de formation ; c'est pourquoi j'ai essayé d'approfondir un petit peu cette question. »

A lire (ou écouter) le ministre, l'essentiel n'avait donc pas tant été de questionner le sens ou la mission de l'instruction civique que d'en repenser la forme (et la dénomination). Cela, même si la réflexion menée en amont de cette remarque avait été, on le sait, très lourdement conditionnée par une problématique de fond. C'est pourquoi il nous faut comprendre qu'il s'était certainement agi - dans une seconde étape de l'exposé - d'éluder la facette fonctionnelle

tout de même que l'école apparaisse aux élèves comme une sorte de médicament amer qu'il leur faut avaler maintenant afin de s'assurer pour plus tard, un plus tard indéterminé, des bonheurs qui leur semblent bien hasardeux. (...) La joie esthétique ne se laisse ni commander, ni régler ; du moins faut-il que la pratique musicale rappelle constamment qu'elle existe et qu'elle constitue la raison d'être de tout ce qu'on fait en classe. Un des mérites des méthodes actives modernes est d'inciter les élèves à explorer d'abord le monde des sons et des bruits : les sonorités existant dans la nature, inhérente à la vie quotidienne - et toutes celles que l'enfant peut créer lui-même, par exemple avec les multiples froissements d'une feuille de papier. » Cf Georges Snyders, *La musique comme joie à l'école*, op. cit., p. 9-21.

⁶¹² *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976.

du problème posé, en concentrant l'attention du public sur son aspect exclusivement méthodologique.

a. Les avantages politiques d'une discipline omnisciente.

D'un point de vue historiographique, la nature des efforts déployés par René Haby pour minimiser l'impact de sa décision pourrait donner à la situation une dimension presque cocasse. À nos yeux, la stratégie du ministre ne manqua, en effet, pas d'ironie tant il est vrai qu'elle consista à justifier un acte conservateur par la mise en valeur d'une approche néo-pédagogique. Or, cette prouesse du discours devait d'ailleurs, plus que jamais, se révéler dans la parenté qu'avait entretenue la suite de son propos avec les idées promues dans le chapitre VI du plan Langevin-Wallon⁶¹³ :

« Pour en revenir à cette technique de formation civique et morale, le texte qui vous a été confié comporte en gros trois aspects.⁶¹⁴ J'ai déjà parlé du premier, c'est-à-dire l'effet indirect de l'enseignement. Il est certain que l'enseignement de la biologie, par exemple, est le support tout à fait normal, parce que scientifique, de l'attitude à avoir face aux problèmes de la vie – de la vie des animaux, par exemple, aussi bien que de la vie des humains, que de la détérioration éventuelle des conditions de la vie – soit sur le plan physiologique, soit sur le plan psychologique. »⁶¹⁵

⁶¹³ Après avoir insisté sur le caractère laïque - et donc premier - de l'instruction civique et morale, le sixième chapitre du plan Langevin-Wallon, précisait aussitôt ceci : « L'éducation morale et civique que l'école doit donner ne saurait se borner à l'étude d'un programme en un temps fixé par l'horaire. On ne peut pas en effet dissocier l'éducation de l'intelligence de celle du caractère. (...) Toute l'éducation intellectuelle dans toutes les disciplines servira la formation morale et civique par la culture de l'esprit et le libre examen. Les disciplines scientifiques joueront un rôle éminent si elles donnent le goût de la précision et de la clarté, l'habitude d'éviter la précipitation du jugement, de pratiquer l'objectivité et l'impartialité. ». Cf. Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, P.U.F., Paris, 1997, p. 57-58.

⁶¹⁴ Bien que ce ne soit pas dit aussi clairement dans les instructions remises ce jour-là aux auditeurs, les trois aspects auxquels le ministre faisait allusion étaient : 1° "l'effet indirecte de l'enseignement" ; 2° "la vie de classe" ; 3° "l'engagement des élèves" (dans des actions sociales concrètes ...).

⁶¹⁵ Ce développement du ministre doit effectivement nous amener à lui trouver une parenté évidente avec l'approche psychopédagogique des théoriciens de l'Éducation nouvelle. Pour ne citer qu'un exemple de ce que ses promoteurs disaient des ressources morales de la biologie, nous nous reporterons à l'ouvrage de l'historienne de la pédagogie, Annick Raymond - *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle* -, lequel, rappelait l'influence qu'avait eu les travaux d'Henri Wallon et de Nicolas Pende (docteur à la clinique médicale et à l'Institut de biotypologie humaine de Gênes) sur la théorie néo-pédagogique : « Pour Wallon, "Parler du caractère, c'est parler de l'individu". Mais il faut en parler scientifiquement, en termes de lois générales pour dépasser toute interprétation non fondée en réalité, c'est-à-dire sur les faits. C'est ainsi que le domaine de la biologie peut très bien rejoindre celui de l'actuelle psychologie. De deux choses l'une, soit on parle scientifiquement de l'enfant en allant jusqu'au bout de la rigueur que la science exige et on n'interdit pas par exemple de parler du psychisme en termes biologiques, soit on refuse la "loi" générale au nom de la sauvegarde de l'individualité et on ne peut pas en parler scientifiquement. D'ailleurs Wallon rassure (...) : "Il ne s'agit donc pas de déduire mécaniquement d'une insuffisance élémentaire et primitive le comportement lui correspondant". Il s'agit de comprendre. Finalement, parler de leurs développements successifs, ce qui, selon Wallon, enlève à la notion de caractère toute idée de déterminisme. Le docteur Pende ira plus loin dans le sens des influences de développement organique sur le caractère en lui attribuant un fonctionnement biologique, qui ouvre selon lui une grande voie à la "biologie de l'éducation". Sa théorie se fonde sur l'observation de corrélations entre le système sympathique et endocrinien et

Selon nous, cette référence faite aux principes psychopédagogiques de l'Éducation nouvelle avait été pensée en fonction d'un objectif clair. Il s'était agi d'offrir aux intentions du ministre une légitimité publique d'autant plus opportune qu'elle supposait l'acceptation, voire, la convocation d'une école méthodologique, certes, idéologiquement méprisable (à ses yeux), mais qu'il savait populaire. Sur un plan purement politique, le calcul était avisé. René Haby s'était fait, pour la circonstance, le premier promoteur d'une approche progressiste de l'instruction civique - dont il avait annoncé, dans le même temps, le rétrécissement des espaces d'intervention - en s'appuyant sur l'omniprésence supposée, non plus d'une discipline, mais d'un couple de notions : l'éducation civique.⁶¹⁶ Cette logique, prise indépendamment du contexte, n'aurait d'ailleurs rien eu d'extravagante s'il ne s'était pas agi de justifier le

les "biotypes psychiques". Ce qui lui permet à partir des différences de rapidité des réactions psychiques, de définir deux catégories humaines fondamentalement opposées, les "tachypsychiques" et les "bradypsychiques"... Ou comment on revient toujours à catégoriser, et à faire du "caractère" une notion voisine de celle de "type".» Cf. Annick Raymond, *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle : Comment éduquer moralement un enfant*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 83-84 ; Henri Wallon, « Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°52, novembre 1929, p. 259-261 ; Nicolas Pende, « Les composantes neurologiques du caractère », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°52, novembre 1929, p. 254-256.

⁶¹⁶ Dans son livre sur L'éducation morale dans L'Éducation nouvelle, Annick Raymond notait ceci : « Nature psychologique, nature sociale, nature spirituelle ou religieuse, quel que soit le fondement de l'éducation morale, l'Éducation nouvelle cherche dans la nature, à qui elle reconnaît des lois de fonctionnement, le fondement de la morale et de l'éducation. ». Par ces lignes, la chercheuse de l'Institut des Sciences de la Communication et de l'Éducation de l'Université Catholique d'Angers (I.S.C.E.A) confirma la particularité de l'orientation choisie selon nous par un ministre défendant sa réforme. Dans la suite directe de l'extrait de la conférence de presse cité plus haut, René Haby précisait d'ailleurs son idée par ces mots : « Il est donc tout à fait normal que, dans l'enseignement de la biologie, prennent place un enseignement de secourisme, par exemple, permettant de venir en aide à quelqu'un d'accidenté, ou un enseignement qui, au travers de l'étude des mécanismes compliqués de l'étude du monde vivant (sic), amènent les jeunes à respecter la vie sous toutes ses formes, dans certains cas, les plus primitifs, et amènent, par exemple, à traiter des abus qui peuvent, dans certains, détruire les équilibres biologiques, soit au travers de la nature - problème de pollution, d'écologie, problème de tabac, problème d'alcool, problème de drogues -. » A première vue, le constat "tout à fait normal" du ministre pouvait même se détacher d'un quelconque ancrage théorique en se présentant comme allant de soi. Mais sa teneur ostensiblement "rousseauiste" marquait selon nous une filiation qui s'expliquait dans le fait qu'elle n'avait en réalité rien d'obligatoire. A. Raymond, relevait d'ailleurs que ce type de postulat n'a jamais prémuni la pensée néo-pédagogique contre ce qu'elle nomme "une sorte de piège positiviste" : « C'est même le vide de la notion de nature qui en justifie l'emploi, il autorise tous les possibles et tous les rêves, il permet d'établir un relai entre passé et futur, et plus gravement entre l'effet et la cause. Il peut alors se produire une confusion entre deux ordres d'idées : l'être et le devoir-être. Dans son effort de compréhension, la pensée humaine se heurte à cette tendance continuelle à intégrer une dimension moralisante du devoir-être. (...) Il se crée alors un amalgame, leur scientisme les pousse à chercher dans ce qu'ils voient, le fait, le sens de ce qui doit être. (...) En d'autres mots, la nature indiquerait pour chaque enfant le sens de son épanouissement. Ce n'est pas la position d'Éric Weil pour qui "la nature ne prescrit rien"... Comment en effet soutenir le développement naturel de l'enfant et en même temps présupposer qu'il est déjà là tout inscrit dans sa nature ? Il y a là une évidente contradiction : il manque à l'Éducation nouvelle de se faire sienne la distinction kantienne entre fait et sens, celle de "penser le sens" à l'écart du fait et de "comprendre le fait" sans tenter d'en tirer le sens. » Le parti-pris naturaliste du ministre - même inconscient - constituait donc, selon nous, une preuve définitivement manifeste de son inspiration néo-pédagogique. Cf. Annick Raymond, *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle*, op. cit., pp. 206-207 ; Éric Weil, « De la nature », Philosophie et réalité, B.A.P. n° 37, Baugesne, Paris, 1982, p. 362 ; Michel Soëtar, « La praxis pestalozzienne entre poiesis et theoria », *Education et Recherche*, 1995, n° spécial 1 Denkmal Pestalozzi, p. 178-190.

reniement officieux d'un enseignement, jadis, ranimé et sacralisé par un courant finalement bien malléable.⁶¹⁷ En fin de compte, tout cela illustre une fois de plus le fait que les contradictions repérables au sein de chaque camp avaient pu, on l'a suffisamment dit, servir les vues les plus opposées. Cela, René Haby l'avait certainement compris. Et ce n'est pas ainsi par hasard qu'il s'était donné les moyens de vider de sons sens un enseignement en se faisant le promoteur d'une formation à la citoyenneté fondée, non plus prioritairement sur le savoir, mais sur l'activité.

b. Les avantages d'une promotion de l'activisme citoyen des élèves.

Un dernier élément de la stratégie employée par René Haby avait en effet consisté à justifier le dépassement de la fameuse "*morale de grand-papa*" par la nécessité d'améliorer le niveau d'implication des collégiens dans le champ social. Or, il est évident que cette idée, inspirée, elle-aussi, de principes néo-pédagogiques parmi les plus élémentaires, avait pu présenter, là encore, un intérêt politique indéniable. C'est donc sans surprise que sa mise en valeur, amorcée par l'évocation d'un regret, s'était appuyée sur un ressort éminemment émotionnel :

« Je crois, en effet, que c'est sur ce plan que la prise de conscience des problèmes sociaux, des problèmes de l'altruisme, des problèmes de solidarité, que l'école c'est le moins ouverte à la vie. On parle de l'ouverture de l'école à la vie sous toute forme de sujets : il faut que les élèves aillent faire des reportages sur le terrain pour voir quelle est la faune d'un marais, comment fonctionne un marché ou quelle sont les machines utilisées dans une usine; je ne crois pas que très souvent on leur a demandé ce qu'est une crèche ou une maison de retraite ou un asile de vieillards, voire un hôpital, tout au moins certaines parties, pour prendre conscience des problèmes – dans le cas particulier, de solidarité – pour se rendre compte que la vie est une chose parfois difficile et que le devoir de chacun est d'alléger les tâches de ceux qui souffrent et de ceux qui sont en difficulté. »

⁶¹⁷ À ce titre, une lecture de l'ouvrage collectif d'Antoine Prost, Laurent Besse et Laurent Gutierrez sur l'influence de l'Éducation nouvelle entre les années 30 et 60 permet de bien saisir l'extrême souplesse intellectuelle dont ont pu faire preuve, à divers moments de notre histoire, certains promoteurs et théoriciens de ce courant pédagogique complexe. Dans la même veine, la biographie consacrée par Stéphanie Corcy-Debray à la vie de Jérôme Carcopino, Secrétaire d'État à l'Éducation nationale sous Vichy, permet également de comprendre l'étrange ballet des idées qu'ont pu nourrir ceux qui, avant ou après la guerre, ont su défendre une instruction civique forte, tout en se rangeant, dans les années 60 du côté de ceux qui critiquèrent féroceement ce vestige moraliste d'un autre temps. Cf. Antoine Prost, Laurent Besse, Laurent Gutierrez, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, 2012 ; Stéphanie Corcy-Debray, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, *op. cit.*

Une fois de plus, la passerelle qui devait rattacher les mots du ministre au sixième chapitre du plan Langevin-Wallon ne souffrait d'aucune ambiguïté.⁶¹⁸ La méthodologie participative, implicitement préférée à l'appréhension purement didactique du social, devait avoir constitué un moyen paradoxal mais pratique de situer la formation civique et morale hors des murs de l'école. René Haby ne s'était d'ailleurs pas contenté d'asseoir sa démonstration sur la résonance légitimante d'une approche psychopédagogique du social. En homme de son temps, il avait également su se servir de la force argumentative offerte, à l'époque, par le référent anglo-saxon⁶¹⁹ :

« Et en France, en particulier, la vie scolaire reste trop éloignée de ces questions alors que, dans d'autres pays – dans les pays nordiques, par exemple ou aux États-Unis – l'école, sur ce plan-là, joue un rôle social non négligeable. »

⁶¹⁸ Le texte du physicien et du psychopédagogue disait ceci : « L'élargissement de l'horizon et la préparation à la vie dans la cité se feront par l'initiation progressive (le plus souvent possible par contact direct) à la réalité sociale. C'est moins par les livres et les cours que par les visites, les enquêtes, les recherches personnelles que les adolescents seront conduits à l'analyse critique de la structure sociale, administrative et politique. Une place sera faite à la connaissance des professions, de leur rôle, de leur évolution, des conditions où elles s'exercent. L'exacte appréciation du rôle fondamental des travailleurs, de la solidarité des diverses activités humaines orientera les adolescents vers la compréhension des devoirs et des droits des citoyens. (...) Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement de la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale. L'école offre aux enfants et aux adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. » Cf. Gaston Mialaret, *Le plan Langevin-Wallon*, op. cit., p. 58-59.

⁶¹⁹ Voir à ce sujet : Daniel Royot, Jean-Loup Bourget, Jean-Pierre Martin, *Histoire de la culture américaine*, P.U.F., Paris, 1993 ; Jean-Marie Colombani et Walter Wells, *France États-Unis, déliaisons dangereuses*, Jacob-Duvernay, Paris, 2004 ; Bob Swain, *La France made in USA*, PMP Morgane Production ARTE France, 2007.

Note du ministère sur l'instruction civique et morale à l'étranger

Parmi les archives versées par le ministère durant cette période, nous avons pu mettre la main sur un document adressé par un certain Pierre Plat, membre de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, au Recteur Henri Gauthier, lequel, occupait à l'époque la fonction de Directeur scientifique adjoint de la Direction Générale de la Programmation et de la Coordination. Ce courrier, daté du 4 novembre 1976, souhaitait mettre à la disposition du Recteur un rapport intitulé : *“Inventaire relatif à l'enseignement du civisme et de la morale dans les pays étrangers”*, lequel, avait été commandé par René Haby lui-même.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

29, rue d'Ulm
75230 - PARIS CEDEX 05

Ref. DIR/N° 412

BORDEREAU D'ENVOI

PARIS, le 4 novembre 1976

à Monsieur DASTE
Directeur-Adjoint
Direction Générale de la Programmation et de la Coordination
Ministère de l'Éducation

*Mr. le Recteur Gauthier
Je pense que cela peut être utile ?*

DESIGNATION DES PIÈCES	NOMBRE	OBSERVATIONS
- Inventaire relatif à l'enseignement de la morale et du civisme dans les pays étrangers.	1	Suite à la demande de Monsieur le Ministre de l'Éducation lors de la réunion des Directeurs du 19 octobre 1976.

Comme son titre l'indique, ce rapport s'intéressait à la manière dont étaient enseignés la morale et le civisme dans différents pays (États-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Belgique, Espagne, Italie, R.F.A., Suède, R.D.A, Tchécoslovaquie et U.R.S.S). Certains d'entre eux, notamment la Suède et les nations anglo-saxonnes, y étaient effectivement décrits comme des pays où l'enseignement de l'instruction civique et morale s'inscrivait dans une démarche méthodologique axée sur des principes non-directifs et participatifs. En ce qui concerne les États-Unis, par exemple, le rapport indiquait que l'école y était organisée : *« comme un “gouvernement” démocratique avec des délégués de classe et des assemblées de délégués de classes qui se réunissent pour faire connaître leur avis sur toutes les questions qui se situent en dehors du programme d'étude de leur classe. Très jeune, l'élève est donc entraîné à participer à la gestion de la communauté scolaire, et initié aux procédures démocratiques. L'éducation morale et civique commence dès l'enfance et fait volontiers appel aux méthodes actives (enquêtes,*

discussions, visites des institutions). » De la même manière, il se disait qu'en Grande-Bretagne : « ... la structuration des effectifs en "Houses" et l'activité des clubs scolaires et extra-scolaires permettent aux professeurs responsables de veiller à l'éducation morale et sociale et de les conseiller (pastoral care). » À propos de la Suède, le rapport indiquait encore que : « L'organisation de l'école permet une large participation des élèves au sein des conseils où se discutent les problèmes concernant l'organisation du travail scolaire ou relatif aux élèves de la classe. » Du seul point de vue de ce qui était rapporté dans certaines parties de l'étude menée par l'INRP, le souhait manifesté par le ministre d'« ouvrir l'école à la vie » pouvait donc effectivement s'appuyer sur les expériences nordiques et anglo-saxonnes.

Cependant, la lecture de l'ensemble du rapport montre très clairement que l'esprit de sa réforme n'épousait pas aussi strictement que cela l'analyse de l'Institut.

C'est ainsi qu'avant-même de présenter son inventaire, le rédacteur de ces quelques pages avait rattaché la valeur de son travail à l'urgente nécessité de réagir à une « crise des valeurs morales » : « La crise des valeurs morales des sociétés industrielles se répercute tout particulièrement sur l'enseignement de la morale. Quelles valeurs faut-il enseigner actuellement aux enfants qui remportent l'adhésion de la grande majorité des parents ? (sic) C'est sans doute ce qui explique le peu d'ouvrages spécifiques qu'on lui a consacré dans le temps ces temps derniers (voir la pauvreté de la bibliothèque de l'UNESCO sur ce point). Pourtant, en notre siècle de violence, une éducation morale de la jeunesse s'impose de façon urgente. (...) Des chercheurs anglais constatent un regain d'intérêt pour cette discipline. » Vu sous cet angle, l'esprit du rapport entretenait effectivement une contradiction patente avec l'idée selon laquelle il était préférable de dépasser une « morale de grand-papa » poussiéreuse, dévoreuse de temps scolaire et considérée, surtout, comme prétendument admise.

Qui plus est, la manière qu'avait eu le ministre de se référer à des modèles étrangers sciemment choisis n'avait visiblement pas pris en compte l'intégralité des informations contenues dans le document de l'INRP. Il y était par exemple souligné que l'enseignement moral dispensé dans les pays anglo-saxon était, non seulement séparé de l'enseignement civique, mais qu'il était également, toujours, rattaché à un enseignement religieux obligatoire : « Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, où l'organisation est très décentralisée et où, par conséquent, il n'existe pas de programmes scolaires à l'échelle nationale, l'organisation des établissements scolaires plus encore que les plans d'études, vise à donner une éducation morale et civique. En outre, elle n'est pas séparée de l'enseignement religieux (pris dans un sens très large aux États-Unis). (...) En Grande-Bretagne : La religion, véhicule de l'enseignement moral, est la seule matière obligatoire (religious instruction = 30' par jour). (...) Au Québec ... l'enseignement moral (obligatoire) est intimement lié à l'enseignement religieux. Ceux qui veulent recevoir cet enseignement sur une base laïque doivent solliciter une exemption. (20% dans l'enseignement secondaire - 3% dans l'enseignement primaire). Dans l'enseignement primaire, l'enseignement moral et religieux est dispensé par l'instituteur, dans le secondaire il est donné par un professeur spécialisé dans une matière ou des professeurs de morale (licenciés de philosophie ou de sciences religieuses...). L'ancien programme d'éducation civique, tombé en désuétude n'étant plus enseigné, des éléments d'éducation civique ont été rajoutés aux cours de morale et de religion. (...) En Suède, l'enseignement religieux qui prend la forme d'une connaissance des religions est obligatoire jusqu'à 12 ans et constitue une discipline d'orientation jusqu'à 16 ans. » Cela devait tout de même constituer un élément qui n'avait pas dû être

élément qu'il ne fallait pas éluder.

Enfin, pour ce qui concerne plus exclusivement l'enseignement civique, il semble, par ailleurs, tout aussi instructif de relever ce que le rapport disait de l'objet principal d'une telle formation pour un pays comme les États-Unis : « *Dans ce pays, à la population composite, l'éducation morale et civique a pour but de développer la fierté d'appartenir à la nation américaine.* » Là encore, la référence faite au départ par le ministre ne disait rien d'une logique que la modernité française n'était pourtant, à l'époque, plus en mesure d'admettre aussi simplement pour elle-même.

Le rapport placé en annexe intégrait lui-même une bibliographie détaillée des enseignements civiques et moraux pour chaque pays étudié. Pour les périodes plus récentes, voir : Marie Mc Andrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault, « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations », *Revue française de pédagogie*, Volume 121, 1997, p. 57-77 ; Kenneth P. Langston et M. Kent Jennings, « Political Socialization and the High School Civic Curriculum in the United States », dans *American Political Science Review*, n°62, 1968, p. 862-867 ; Henry Milner, « Compétences civiques et fonctionnement de la sociale démocratie en Suède », *La compétence civique*, chapitre 12, Les Presses de l'Université de Laval, Laval, 2004, p. 261-275 ; Henry Milner, Chi Nguyen et Frances Boylston, « A World Pattern for Civic Education: From the IEA Civic Education Study to the IDEA CIVICED Database Project », dans Murray Print et Henry Milner (dir.), *Civic Education and Youth Political Participation*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009, p. 103-121.

C'est donc, selon nous, de la sorte que la référence faite par le ministre au progressisme des pays nordiques et anglo-saxons avait fait montre d'une sagesse, somme toute, très politique en ne retenant que l'aspect purement méthodologique des enseignements civiques et moraux proposés par ces nations. Usant vraisemblablement des avantages que pouvait offrir l'influence du "rêve américain" sur l'opinion française, René Haby avait ainsi pu défendre une approche "moderne" et dissimuler, de fait, toute la méfiance qu'il avait nourrie vis-à-vis d'une discipline à risque. Sur ce point précis, sa réforme et la manière, surtout, qu'il avait eue de la présenter méritent ainsi, là encore, d'être analysée comme un modèle de réactions parfaitement représentatives du nouvel esprit du temps. Le dépassement sur le fond, comme dans la méthode des anciens préceptes éducatifs, s'étaient même trouvés, on l'a vu, une légitimité dans le regard intéressé que l'on avait porté sur des inspirations extérieures. Rien, peut-être, ne saurait

d'ailleurs mieux symboliser ce tournant de l'histoire scolaire que l'aveu d'un ministre admettant lui-même l'obsolescence d'une école trop chevillée à sa propre histoire nationale. Vu d'aujourd'hui, le symbolisme paradigmatique de cette attitude est éclatant et ce n'est pas la conclusion du discours prononcé en ce jour de mars 1977 par René Haby qui devait le contredire. Et s'il nous a fallu relever, au début de cette partie, que le choix de dénomination de la matière pouvait à lui seul signifier bien des choses, c'est aussi parce que le ministre avait tenu à conclure son propos sur un message dont on ne pouvait que trop percevoir l'aptitude à résumer notre objet de réflexion.

3.4 La conclusion du ministre et les questions posées par un champ sémantique renouvelé : éducation ou instruction ?

Non contentes d'incarner, en le résumant, l'esprit novateur de sa réforme, les dernières paroles du monologue prononcé par le René Haby ce 16 mars 1977 contenaient en effet une dimension qui dépassait de loin - et c'est heureux pour nous - le seul cadre politico-scolaire. Dans sa conclusion, le ministre avait, en effet, souhaité extrapoler sa propre vision des choses en investissant un terrain que notre propre travail était jusqu'ici parvenu à contenir dans une sorte de fond sonore. En fait de péroraison, la déclaration du ministre s'était ainsi ponctuée d'un argumentaire où l'idée de dépassement était venue trouver une fin dans la mise au rebut d'une notion que l'on avait, jadis, sacralisée : l'instruction.

« Il s'agit plutôt, en somme, d'éduquer des comportements que de faire, encore une fois, la leçon de morale en forme, avec la règle écrite au tableau : " Tu ne tueras point." ou bien "Bien mal acquis ne profite jamais". C'est une notion qui, je l'espère, reste encore dans toutes les consciences mais enfin qui ne peut plus, bien sûr, être enseignée vraisemblablement dans les conditions d'autrefois. (...) La notion de contrôle peut s'exercer autrement que dans cette façon tatillonne qui consistait à savoir si un professeur construisait un beau plan de leçon. Le contrôle, c'est celui de l'action éducative et pas nécessairement celui qu'on recherche au travers d'une leçon d'agrégation. Donc, je crois que l'inspection a évolué déjà beaucoup dans ce sens et que la diversité des formes pédagogiques est admise, comprise et peut elle-même faire l'objet d'un contrôle qui cherche d'abord à savoir ce que vaut l'homme ou la femme que de savoir, encore une fois, l'aspect formel de sa présentation d'un cours. Ceci est dépassé depuis un certain nombre d'années déjà. »

Rien n'aurait pu mieux interpeller le regard que nous entendons jeter sur la représentativité paradigmatique du traitement réservé à l'instruction civique que cette façon qu'avait eue René Haby d'achever la présentation de sa réforme. La logique engagée dans l'articulation de ces idées trop explicitement modernistes contenait, en effet, une teneur symbolique considérable et nous aura, de fait, offert l'opportunité d'associer un point de vue socio-historique à

l'indispensable analyse philosophique de la tournure qu'avait fini par prendre, à ce moment, le débat sur l'école.⁶²⁰ Car, le ministre, en concluant sur ces mots, avait tenu à préciser la réponse qu'il avait indirectement souhaité apporter à la grande question posée par ce nouvel "esprit du temps"⁶²¹ : Était-ce préférable de privilégier l'éducation à l'instruction ? Cette question, notons le, se posera longtemps, et nous verrons, dans le troisième et dernier chapitre de cette étude, qu'elle n'a, aujourd'hui encore, pas fini d'animer les débats sur la mission de l'école. Mais il nous faut toutefois ajouter qu'en 1994, le philosophe André Perrin avait tenu à s'engager sur ce terrain toujours fumant dans un article de la revue *L'enseignement philosophique*.⁶²² Voulant principalement contredire ceux pour qui ce débat n'en était pas un,⁶²³ il avait construit une démonstration directement inspirée de la pensée de Platon, de Saint Thomas d'Aquin,

⁶²⁰ Il va de soi que l'étude d'une pensée - et à plus forte raison lorsqu'il s'agit de son évolution (même informelle) - impliquait l'intervention complémentaire de ces deux approches. Dans un recueil de textes choisis Edgar Morin avait d'ailleurs tenu à rappeler la valeur dissociée mais indispensable d'une telle association : « Le paradigme maître de la pensée occidentale a opéré la disjonction entre science et philosophie, fait et valeur, sujet et objet. Cette disjonction, ... a conduit à la simplification et la mutilation. La distinction, elle, était et demeure absolument nécessaire : effectivement, la science ne peut se déduire de la réflexion philosophique, la philosophie ne peut s'induire de la connaissance scientifique, celle-ci ne saurait dépendre du commandement moral... Si le regard philosophique procure le recul nécessaire pour considérer la science, le regard scientifique procure le recul nécessaire pour considérer la philosophie. Aussi leur dialogue binoculaire pourrait procurer le nouveau recul qui nous est nécessaire pour considérer la connaissance. Dès lors, science et philosophie pourraient nous apparaître comme deux visages différents et complémentaires du même: la pensée. » Cf. Edgar Morin, « Science et philosophie : disjonction ou distinction (pour sortir du XX^e siècle.) », *La complexité humaine*, éd. Flammarion, champs, Paris, 2008, p. 262-265.

⁶²¹ Utile à désigner le climat intellectuel ou culturel d'une époque en même temps que son caractère nécessairement éphémère, ce recours à l'expression inspirée du "Zeitgeist" d'Hegel nous offre ici l'opportunité de préciser deux choses. A travers lui, il nous est tout d'abord permis de rappeler que la description faite du caractère, a posteriori, illusoire ou insuffisant de certaines décisions n'oublie rien de la rationalité intrinsèquement déductible de cet "esprit du temps". Enfin, une telle référence devait servir l'objectivité propos tenu par la possibilité qu'elle offrait de juger une erreur passée comme le "l'acte" utile d'une histoire en marche. C'est ainsi que le traitement réservé à l'instruction civique en 1977, pouvait selon nous échapper (en partie) au jugement dans la mesure où il existait aussi pour et par lui-même. Comme le rappelait Christophe Bouton dans un article qu'il avait consacré à l'apport d'Hegel dans la constitution du concept moderne de Geschichte : « L'histoire en acte est essentiellement l'acte de l'esprit, c'est l'histoire qui se fait au travers d'événements vécus par des hommes à court, moyen ou long terme, que ce soit sous la forme de changements soudains, d'une expérience commune à toute une génération, ou d'un bouleversement de longue durée révélé seulement de manière rétrospective. (...) Transposée dans le champ de l'histoire, cette analyse implique que les événements en lesquels l'esprit tisse la trame de l'histoire ne lui adviennent pas de l'extérieur, comme s'ils étaient des changements totalement subis : ils sont au contraire le fruit d'une lente maturation, d'un développement intérieur qui préside à leur manifestation concrète. Autrement dit, « l'esprit n'est que ce qu'il se fait, et il se fait ce qu'il est en soi ». Cf. Christophe Bouton, « L'analyse de l'histoire », *Revue germanique internationale*, n°15, 2001, mis en ligne le 22 septembre 2011 [En ligne], Disponible sur : <http://rgi.revues.org/825>. [consulté le 9 mai 2013] ; Georges Friedrich Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, Traduction de J. Gibelin, « Bibliothèque des Textes Philosophiques », Vrin, 1979.

⁶²² André Perrin était à l'époque Inspecteur d'Académie-Inspecteur pédagogique régional de philosophie honoraire. Cf. André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique*, n°4, 44^e année, mars-avril 1994, p. 43-57.

⁶²³ « Qu'on ne se hâte pas de répondre qu'il s'agit là d'une vaine question ou d'un faux problème. Il y a plutôt là un vrai problème qui est ordinairement mal posé parce que posé en des termes rhétoriques, c'est-à-dire en des termes tels que la question induit, voire même inclut la réponse. Celle-là inclura celle-ci dès lors qu'on assignera aux termes qui la composent des définitions réductrices ou caricaturales propres à constituer en repoussoirs les concepts qu'ils signifient. ». *Ibid.*, p. 43.

d'Emmanuel Kant, ou encore de Jacques Muglioni pour qui, avait-il d'ailleurs rappelé : « *le rapport entre instruction et éducation dépend des variations qui affectent la compréhension de chacun des deux termes.* »⁶²⁴ Par ces quelques emprunts, André Perrin avait ainsi tenu à souligner - en le regrettant - que l'instruction, définie "*nominalement comme la transmission des connaissances*", pouvait être entendue par certains comme le moyen "*autoritaire*" de déverser un flot de connaissances dans un esprit soumis. À peine fallait-il, disait le philosophe : "*qu'on lui associe quelques images répulsives comme celles de l'entonnoir et du gavage des oies*"⁶²⁵, pour que l'école soit perçue comme incapable d'accomplir sa plus noble tâche. Or, cette acception simpliste de l'instruction, André Perrin la refusait. De même qu'il contestait l'idée d'une éducation comprise comme "*une sorte de dressage par lequel on amènerait l'enfant à adopter un certain nombre de comportements déterminés.*"⁶²⁶ En bon platonicien, il préférait par exemple renvoyer l'idée d'instruction à une opportunité offerte à l'homme de se libérer :

« On ne possède que les idées qu'on forme soi-même. Or, nos pensées sont d'abord et inévitablement des idées reçues. Ce que nous prenons spontanément pour des pensées personnelles sont la plupart du temps des opinions communes qui traduisent notre hétéronomie, des idées qui sont en nous sans pour autant être nôtres, pensées que nous n'avons pas pensées, mais que nous a imposées la violence d'autrui (l'argument d'autorité, la propagande, les divers conditionnements sociaux), ou, plus subtile et secrète, mais non moins redoutable, la violence intérieure de nos désirs, de nos passions, de nos intérêts. Gardons nos préjugés, disait Barrès, ils nous tiennent chaud ! »⁶²⁷

Rappelant les racines étymologiques du mot instruction (outiller-équiper-munir-armer), sa réflexion s'était en fait échafaudée sur les bases d'une idée simple : l'instruction ne constitue pas en elle-même une nourriture de l'esprit, car elle ne peut et ne doit guère plus offrir à l'homme que les seuls outils commandés par son envie de vivre raisonnablement.⁶²⁸ Cette réalité prise au mot devait même, disait-il, exclure le modèle suggéré par la notion réductrice de transmission des connaissances :

« Chacun sait, et les professeurs le savent mieux que les autres, qu'on ne perd pas son savoir en le transmettant, bien au contraire. Saint Thomas ajoute que la science qui est dans le

⁶²⁴ Jacques Muglioni, « Instruction et éducation », *Actes du Colloque de Sèvres*, Philosophie, école, même combat, Paris, P.U.F., 1984, p. 22.

⁶²⁵ André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique, op. cit.*, p. 44

⁶²⁶ *Ibid.*

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 48.

⁶²⁸ Perrin reprenait notamment la question posée par l'article 1 de la question 117 de Prima pars de la Somme théologique de Thomas d'Aquin : « Un homme peut-il en instruire un autre en produisant en lui la science ? ». Cf. Thomas d'Aquin, *Somme théologique*, 4 t., éd. du Cerf, Paris, 1984-1986.

maître n'est pas « numériquement parlant »⁶²⁹ la même que celle qui est engendrée dans le disciple. Mais pourquoi ? Avant tout parce que l'intelligence est personnelle : là est le véritable enjeu de la polémique contre Averroès dont la thèse, l'unicité de l'intellect,⁶³⁰ aboutit à cette double conséquence que tous les hommes ont les mêmes formes intelligibles et que le maître ne peut causer dans l'esprit de l'élève une science autre que celle qu'il possède : c'est l'innovation qui se trouve frappée d'interdit. »⁶³¹

D'après la précision offerte par cette interprétation de la pensée de Saint Thomas d'Aquin, une approche raisonnable de la question posée par la période post-68 interdisait donc clairement de réduire l'idée d'instruction à celle d'une simple donation, ou, pire, à celle d'une relation de domination. Il était même préférable, soulignait Perrin, de comparer l'enseignement à une logique médicale en s'inspirant pour cela de l'incapacité de la science (même nécessaire et interventionniste) à guérir un mal sans la participation du malade (par ses anticorps) :

« Si en effet le malade peut guérir tout seul, sans l'intervention de ce principe extérieur qu'est l'art du médecin (ce qui se produit chaque fois qu'enrhumés ou grippés nous laissons faire, comme on dit, la bonne nature), l'inverse n'est pas vrai : l'art du médecin est impuissant à guérir le malade sans la collaboration active de l'organisme de ce dernier. (...) Tel est le rapport du maître à l'élève dans l'acte d'instruire : « le maître ne produit pas la lumière intelligible dans son disciple, ni ne lui communique directement les formes intelligibles ; mais par son enseignement il pousse son disciple à former lui-même par la puissance de son esprit les conceptions intelligibles dont le maître lui propose des signes extérieurs ». »⁶³²

L'instruction, ne pouvant se contenter d'évoluer sur une voie unique, devait donc apparaître sur un plan pédagogique d'autant plus vertueuse qu'elle constituait le seul moyen d'intervenir sur les problèmes posés par l'inconstante autosuffisance de l'esprit. Sur un plan purement scolaire, l'exclusivité de ces prédispositions thérapeutiques incluait donc aussi la charge de prévenir certains maux.⁶³³ Or, s'il est une chose qu'il nous faut retenir de la réforme finalement menée

⁶²⁹ Ici, le philosophe fait référence à une idée défendue par Thomas d'Aquin dans l'article 1 du *De magistro*, question XI des *Quaestiones disputatae de veritate*, (Réponse à la 6ème objection). Cf. Serge-Thomas Bonino, *Questions disputées sur la vérité*, Cerf, Éditions de Fribourg, 1996.

⁶³⁰ La thèse d'Averroès, publiée en 1595 dans ses *Commentaires sur Aristote*, épousait en effet parfaitement l'approche psychopédagogique des détracteurs de l'instruction, puisqu'en théorisant l'existence d'une intelligence universelle indépendante du sujet conscient (le "moi"), il avait pour ainsi dire précédé les théories psychanalytiques centrées sur le rôle prédominant du "ça". La sensibilité naturaliste des partisans de l'éducation préférant mettre l'accent sur la capacité de l'élève à découvrir lui-même l'ampleur de sa bonté pouvait donc fort bien supporter la filiation proposée par l'article d'André Perrin. Voir à ce sujet : Averroès, *Grand commentaire du De anima d'Aristote*, livre III (429a10 – 435b25) (Sharh kitâb al-nafs, 1186), traduction, introduction et notes par Alain de Libera, Flammarion, Paris, 1998 ; Alain de Libera et M.-R. Hayoun, *Averroès et l'averroïsme*, PUF (Que sais-je ?), Paris, 1991.

⁶³¹ André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique*, op. cit., p. 47

⁶³² Perrin s'inspirait là encore d'un passage de la *Somme théologique*. *Ibid.* p. 46.

⁶³³ On se rappellera ici de ce que disait Jean Fourastié du recours ultime que devait constituer, selon lui, la science historique lorsque la morale empirique se trouvait confrontée à ses limites : « ... la connaissance, même hélas imparfaite de notre passé, est l'élément essentiel de la connaissance de l'homme, de la connaissance de l'espèce

par René Haby, c'est bien l'idée que sa vision d'une acceptation supposément généralisée des règles morales et civiques avait vraisemblablement pêché par un excès d'optimisme. Non seulement les collégiens n'étaient, à l'époque, pas mûrs – puisque les lycéens semblaient ne pas l'être - , mais ils constituaient cette base de pré-citoyens soucieux, par la nature de leur questionnement personnel, de recevoir une information qui, de fait, n'arriverait pas.

Conclusion :

Le modernisme de circonstance qui avait conduit le politicien de centre-droit à préférer l'éducation à l'instruction et à parler ainsi de "*la morale de grand-papa*" comme d'un moyen dépassé de veiller à l'acceptation de certaines valeurs, doit ainsi rétrospectivement autoriser le rattachement de son "progressisme" à une forme de refus (même inconscient) d'envisager l'importance et la nouveauté de certains enjeux. Selon nous, tout ce qui avait été finalement dit et acté dans ce mois de mars 1977 mérite alors d'être renvoyé aux craintes, exprimées, dès le début des années 1960, par Jean Fourastié, puis, plus tard, par Madeleine Grawitz ou encore – comble de l'ironie – par un des proches conseillers du ministre, Raymond Jacquenod. Tous ces gens, rappelons-le, avaient espéré ne jamais voir le pragmatisme et l'empirisme de la société post-moderne être gâchés par l'exclusion de ces garde-fous que peuvent et doivent être l'instruction civique et morale, la philosophie ou l'histoire. Il leur avait pourtant semblé, à eux-aussi, parfaitement crédible d'associer l'évolution des mœurs familiales à l'impossibilité d'aborder la morale par l'étude de maximes plus ou moins vieillottes. Mais le basculement paradigmatique que nous caractérisons ici par ce seul exemple avait à leurs yeux également exigé qu'on veille à ne pas surinvestir dans la satisfaction d'aspirations aussi légitimes qu'instinctives. Tout cela, au fond, revenait donc à résumer une préoccupation simple. Il s'était agi pour ces esprits avisés de prévenir les méfaits de l'exaltation trop rapide d'un progrès intrinsèquement fragile. Sans doute, alors, avaient-ils dû se pincer en observant René Haby justifier sa position par l'avènement prétendu d'une société moralement et intellectuellement mûre. Ils s'étaient pourtant échinés à mettre en garde l'État-éducateur contre les penchants d'une société postindustrielle exagérément séduite par l'autonomisation des accès à la raison.

humaine, et par suite sur la base fondamentale de toute réflexion morale, de tout essai de construction d'une discipline morale. [...] Notre méthode est donc simple : utiliser la connaissance scientifique chaque fois qu'elle existe. Mais combler les lacunes de cette connaissance par tous les moyens que l'histoire nous montre donner des résultats correspondants aux buts : durer, progresser, poursuivre l'effort millénaire de la vie. Se faisant, on ne souviendra également du fait que l'objectif ultime de la méthode prônée par Jean Fourastié était de lutter contre "**les tendances spontanées de l'instinct**". Cf. André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique*, op. cit., p. 49 ; Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, op. cit., p. 179-206.

Reste que leur avis n'avait pas été suivi, et c'est pour cela qu'il nous faudra, quelques décennies plus tard, nous poser un certain nombre questions.

La décision de René Haby devait-elle d'abord être comprise comme l'expression d'une crainte grossièrement nourrie vis-à-vis des idéologues de tout poil ? Devions-nous plutôt croire qu'elle avait été principalement motivée par un souci d'adapter l'école aux challenges imposés par la compétition économique mondiale, ou bien fallait-il tout simplement croire que l'agrégé de géographie s'était réellement persuadé du niveau de maturité morale de ses semblables ? Tout ceci, finalement, engage une réflexion plus large sur la responsabilité effective de l'homme face au mouvement spontané de l'histoire. Or, c'est par ce chemin qu'une boucle devait pouvoir se boucler en nous renvoyant, comme ce fut le cas pour toutes les parties de ce travail, vers l'observation obligée d'une situation paradigmatique qui, dans ce cas précis, avait accouché d'un schéma visiblement fondé sur le couronnement d'un facteur individualiste premier.

Conclusion chapitre 2 :

Comme nous le laissons entendre plus haut, tout ce qu'inclut l'exposé des faits et des idées contenus dans l'examen de cette deuxième séquence de la V^e République doit concourir à poser cette question : En supprimant - en tant que discipline autonome - l'instruction civique, le ministre de l'Éducation nationale, l'État, et, par extension, la société française des années 1960-1970, avaient-ils raisonnablement pris la mesure des répercussions induites dans la redéfinition de certaines représentations collectives, au premier rang desquelles figurait, notamment, l'accès à la vie sociale ? Cette interrogation, postulant que le gros du problème est à chercher dans le paradoxe d'une situation très imparfaite, se trouve être, en effet, celle qui, à nos yeux, peut le mieux résumer l'analyse d'une période elle-même définissable par la mise en corrélation d'un certain nombre d'aboutissements paradoxaux.

Pour le comprendre, on se souviendra donc, tout d'abord, des éléments à partir desquels la "brèche" ouverte par les événements de Mai 68 avait mis en lumière la capacité de l'instruction civique à absorber le sens dichotomique d'un débat, dont on a vu, par ailleurs, qu'il n'était toujours pas achevé. Nous avons notamment montré que le néo-naturalisme advenu dans ces années, parce qu'il avait proclamé une nouvelle exigence d'égalité et défendu la reconnaissance inédite des différences individuelles, avait dû sérieusement compliquer la tâche d'un enseignement fréquemment associé au carcan d'une morale prétendument castratrice. Mais notre étude a également voulu rappeler, à l'image de ce que put dire Jean-Marie Donegani

de la période concernée, que le paradoxe de Mai 68 avait aussi été d'exalter les libertés individuelles dans une sorte de systémisme, non pas nécessairement égoïste, mais dont la particularité inédite avait été de se construire sur une « *recherche de ce qui est bon pour les individus eux-mêmes et l'épanouissement de leurs fins propres* ». ⁶³⁴ Or, nous savons que ce deuxième fait dut, lui aussi, passablement compliquer la tâche d'une discipline traditionnellement chargée de veiller à la diffusion de valeurs collectives devenues, de fait, "embarrassantes" ou au mieux "dépassées". En d'autres termes, l'observation de ces logiques – contradictoires ou non – doit permettre de situer l'objet de notre réflexion sur un terrain, en partie, historiciste. Mais était-ce simplement le jeu d'une histoire filante qui aura su justifier la décision de mettre à bas une matière dont les capacités, rapportées au contexte, auraient justement pu exiger qu'on en tire le meilleur ? À cela, il nous semble difficile de répondre par l'affirmative. Pour nous, la chose ne mériterait en fait pas moins d'être envisagée au travers des disconvenances de ces acteurs qui, pour des raisons parfois tout à fait antagonistes, avaient eu à se réjouir d'un tel dénouement. Les uns, on le sait, avaient pris leur revanche sur la morale de "grand-papa", quand d'autres s'étaient réjouis d'être parvenus à prévenir le machiavélisme supposé des idéologues de gauche. La chose, on l'aura compris, n'avait donc pas manqué d'originalité. Mais il reste que ce sont bien des facteurs humains, à l'image de ce qu'avait fini par décider René Haby, qui avaient achevé de rendre l'instruction civique inopérante en la confinant avec une diplomatie, parfois, très politicienne sur le banc des disciplines qui n'existaient, pour une grande partie d'enseignants, que dans les textes officiels. Et s'ils étaient quelques-uns pour avoir, au mieux, profité de l'opportunité offerte d'investir de temps à autre le champs prometteur des nouvelles Sciences Économiques et Sociales, la réalité veut que peu d'élèves aient pu, à l'époque, se targuer d'avoir reçu une véritable instruction civique et/ou morale. Or, avant même de nous projeter dans ce que la suite de nos travaux prévoit, il nous semble que la réponse à la question posée dans les premières lignes de cette conclusion méritait surtout d'être construite sur la valeur du message qu'avaient tenu à porter les "vrais" défenseurs de la discipline. En effet, il nous est apparu que ce qui devait être retenu de la réflexion menée, à l'époque, par ces intellectuels, est que le renforcement de la mission civique et morale de l'école républicaine aurait dû être entendu comme le premier remède à opposer au risque de voir apparaître ce que Lipovetsky appellera un "individualisme transpolitique" ! ⁶³⁵ Ces gens

⁶³⁴ Jean-Marie Donegani, « Identités contemporaines, traditions, communautés, sociétés. Entretien », *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2008/HS, n° 251, p. 51-64.

⁶³⁵ Dans un article qu'il avait écrit en 1986, dans un moment où, justement, s'était de nouveau posée la question de la formation civique et morale des jeunes Français, Gilles Lipovetsky avait en effet tenu à rappeler que la

savaient que la jeunesse de ces années vivait un temps qui aurait pu, au contraire, l'amener à s'intéresser, peut-être comme jamais, au monde qui l'entourait. Les jeunes l'avaient d'ailleurs suffisamment prouvé en 1968. Pour ne rien gâcher, les moyens techniques de les faire accéder à une information mondialisée s'étaient fortement modernisés, et la société de consommation s'était largement chargée de les démocratiser. Mieux, on avait tenu à modifier le code électoral, pour des motifs, certes, politiquement intéressés, mais qui en tout état de cause auraient dû participer à satisfaire l'élan finalement très républicain qui s'était, quelques semaines durant, créé dans la France entière. Mais il y avait eu la crise. Elle aussi avait pourtant concouru au développement d'un questionnement sur le sens et le fonctionnement, non seulement de la Cité, mais du monde en général. Tout cela, Madeleine Grawitz, l'avait parfaitement démontré. Mais, plutôt que d'encourager, en le bonifiant, l'intérêt nourri par la jeunesse pour le jeu collectif, l'État avait choisi de museler, comme jamais auparavant, les maigres moyens donnés à l'institution scolaire de convertir cet appétit d'informations en un regard indispensablement éclairé. C'est pourquoi il nous a semblé qu'il fallait, au fond, principalement nous demander si les médiocres capacités finalement offertes aux professeurs de dispenser un enseignement civique et moral digne de ce nom n'avait pas, au bout du compte, tué dans l'œuf une volonté extraordinaire d'associer une conscience volontairement collective à un souci, certes, égotiste, mais légitime, de n'exister que pour soi. En d'autres termes, la grande interrogation dont aura accoucher ce deuxième chapitre fut de savoir si la formation d'un compromis où s'était trouvés comblés un âge révolutionnaire tourné vers l'avenir et un âge narcissique tourné vers le

génération post-soixante-huitarde n'avait pas satisfait les promesses potentiellement engagées par l'émulation née des événements de Mai 68. Pour lui, l'équilibre formé pendant ces quelques semaines d'agitation sur la passion nouvellement revendiquée par la jeunesse pour la chose publique et sur l'avènement d'un individualisme narcissique s'était vite effondrée pour ne plus laisser de place qu'à l'obsession matérialiste et nihiliste de l'entre soi : « On le sait, l'individualisme renvoie à un type historiquement déterminé d'existence, de personnalité, d'aspirations résultant de la désagrégation de l'ordre social hiérarchique, de la centralisation étatique, de l'avancée de l'égalité des conditions. Dans cette voie, l'individualisme se distingue par deux traits corrélatifs signifiant un même affaiblissement du lien social. D'un côté, un phénomène de repli sur soi et d'investissement intense de la sphère privée : les individus « se retirent à l'écart », se tournent vers eux-mêmes, poursuivent leurs intérêts privés en vue d'une vie meilleure pour eux-mêmes et leurs proches. De l'autre, un phénomène de désaffection envers la res publica, de démotivation pour les grandes questions engageant l'ordre de la Cité : faible participation aux actions collectives, indifférence pour le lien collectif, « dépolitisation », traduisent cette suprématie de l'esprit individualiste. Dans ces conditions, il est difficile et même contradictoire de considérer Mai 68 comme un mouvement individualiste. En mai, il s'est produit en effet une brève mais intense mobilisation publique, une forte participation des individus, des jeunes en particulier, à l'action collective et à la vie sociale. [...] Pourtant, ce n'est là qu'une des faces du phénomène. Car, d'un côté, Mai 68 a révélé une explosion d'aspirations et de revendications de type explicitement individualistes. Et sans doute est-ce cette composante qui, à l'échelle historique, est la plus significative même si elle n'a pas toujours été mesurée à sa juste place en raison précisément du prestige qui s'attache à l'aspiration révolutionnaire. [...] L'idéologie individualiste moderne a ceci d'exceptionnel dans l'histoire des sociétés qu'elle affirme l'idéal d'égalité et d'autonomie individuelle ; l'atome social est premier, reconnu libre et indépendant, il est le pôle de la valorisation ultime. L'ensemble collectif n'est plus, en droit, qu'un moyen subordonné à l'individu autosuffisant, existant d'abord pour lui-même. » Gilles Lipovetsky, « “Changer la vie” ou l'irruption de l'individualisme transpolitique », *Pouvoirs*, n° 39, novembre 1986, p. 91-100.

présent n'avait pas été tout simplement gâchée ?⁶³⁶ Cette question, réactualisée par des évènements que notre troisième chapitre aura à relater, se pose et se posera d'ailleurs si vite après le mandat du ministère Haby qu'elle avait appelé, comme nous le verrons, une réaction gouvernementale forte et, partant, toute aussi représentative de l'éphémérité des représentations dominantes du monde.⁶³⁷ Or, c'est sans doute, en partie, pour témoigner de la non résolution de ce problème qu'André Perrin dut, dix-sept ans après la réforme de 1977, choisir de prendre position dans un débat qu'avait justement su incarner, en son temps, le changement d'appellation d'une discipline mal-aimée :

« Il s'agissait de savoir si la fin de l'École était d'éduquer ou d'instruire. De ce qui précède on sera en droit de déduire que, même si cette double responsabilité lui incombe, il importe de lui reconnaître au premier chef la charge d'instruire. D'une part parce qu'elle doit d'abord assumer la tâche qu'elle seule est capable d'accomplir et que nulle autre institution n'accomplira à sa place si elle la néglige. Mais aussi et plus profondément peut-être parce que, s'il est possible d'éduquer sans instruire, ce que des générations de parents illettrés ont fait, l'inverse n'est pas vrai. »⁶³⁸

⁶³⁶ Dans son livre consacré au rapport qu'entretient l'école avec la question "du" politique, Audric Vitiello est d'ailleurs revenu en détail sur sa vision très Durkheimienne du rôle fondamental que doit pouvoir jouer l'école dans la formation à la vie sociale. Car là où Émile Durkheim écrivait dans *L'éducation morale* ceci : « (...) contrairement à l'opinion trop répandue d'après laquelle l'éducation morale ressortirait avant à la famille, j'estime, au contraire, que l'œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance. Il y a toute une partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée ailleurs. Car, si la famille peut bien et peut seule éveiller et consolider les sentiments domestiques nécessaires à la morale et même, plus généralement, ceux qui sont à la base des relations privées les plus simples, elle n'est pas constituée de manière à pouvoir former l'enfant en vue de la vie sociale. » Vitiello écrivait dans *Institutions et liberté : l'école et la question du politique* cela : « Le politique n'est pas réductible à la politique : il exclut toute activité institutionnelle, c'est-à-dire toute activité indexée à la problématique gestion du même et du différent – parmi lesquelles l'éducation. Celle-ci peut même se voir accorder une position fondamentale et primordiale, ne serait-ce que parce qu'elle constitue la première activité institutionnelle à laquelle l'individu est confronté, qui vise précisément à structurer sa personnalité et son activité future. Plus encore, l'éducation travaille la dimension naturelle du processus institutionnel, le cycle vital natalité/mortalité : un tel ancrage biologique érige l'éducation en phénomène irréductible, dont l'enjeu n'est rien moins que la survie d'un collectif au-delà de la succession des générations. Sa fonction est d'intégrer les deux dimensions de la particularité de l'enfant : synchronique, en tant qu'individu a priori distinct du collectif, et diachronique, en tant que membre d'une nouvelle génération. » Cf. Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, op. cit., p. 50-51 ; Audric Vitiello, *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, op. cit., p. 43.

⁶³⁷ La formule que nous employons ici n'a de sens que pour vulgariser le terme "paradigme" dont nous sommes, sans cesse, tenus de faire un abondant usage. Pour avérer le sens que nous lui donnons ici, nous citerons la définition qu'en donne le portail du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : « Conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explications envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée. » Lien URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/paradigme>

⁶³⁸ André Perrin, « Éducation et instruction », *L'enseignement philosophique*, op. cit., p. 54

Devant ces mots, nous serions mêmes tentés de croire qu'en disant cela, André Perrin avait, comme Jacques Derrida avant lui, souhaité se souvenir d'un passé qui avait vu le système rétablir un enseignement à ce point comparable⁶³⁹ à celui qui nous intéresse, qu'il avait été tenu, s'était-on dit, de soigner les vices d'une société prospère :

« Par exemple, sous le Second Empire, au moment où, dix ans après sa suppression, Duruy rétablit la classe de philosophie, c'est aussi pour réencadrer une jeunesse bourgeoise et la protéger contre les « doctrines négatives » « *La véritable cause du progrès des doctrines négatives dans une partie de la jeunesse a donc été l'amoindrissement de l'enseignement philosophique dans nos lycées [...]. Les études philosophiques de nos lycées sont le meilleur remède au matérialisme. (Victor Duruy)* »⁶⁴⁰

René Haby, n'aura pas été le Victor Duruy d'un temps où, justement, le matérialisme et la notion de confort avaient atteint une forme d'apogée. On pourrait, certes, lui accorder la clémence que saurait induire la vision d'une histoire branchée sur pilote automatique. On pourrait, dès lors, bien évidemment se dire que c'est elle, avant toute autre chose, qui avait commandé l'anéantissement du premier bastion de l'école jules-ferriste. Mais cela reviendrait à négliger l'hommage que méritent ceux qui, à l'image de Jean Fourastié, de Raymond Jacquenod, de Madeleine Grawitz, ou Louis François, avaient anticipé les soucis posés par la scolarisation nouvellement massive d'une jeunesse, certes, émancipée, mais de plus en plus férue d'immédiateté et d'empirisme. L'État, même dans un système capitaliste, n'est jamais innocent, et cela, à plus forte raison, peut-être, dans le domaine éducatif. C'est bien une suite de

⁶³⁹ Dans un ouvrage qu'il avait écrit en 2002, un professeur de lettres-histoire d'un lycée professionnel, avait, lui aussi, détaillé le parallèle que nous faisons ici : « *Sans ouvrir entièrement le débat de l'enseignement de la philosophie (auquel on peut reprocher, même si certains ne seront pas d'accord, de venir bien tard dans la scolarité et de ne concerner qu'une minorité de lycéens) il convient de souligner ici la « complicité » qui devrait unir le citoyen au philosophe, étant entendu que ni l'un ni l'autre ne pensent en découpant les pointillés d'un « prêt-à-penser » uniforme. L'éducation à la citoyenneté n'est pas une simple déclaration de principes généraux ou la mise en œuvre de pratiques qui n'auraient aucune liaison, aucune connivence avec la réflexion philosophique ou politique. La référence à la philosophie exige des éducateurs-citoyens un effort permanent d'équilibre entre leur expérience et la réflexion théorique qui l'éclaire. (...) L'éducation à la citoyenneté est une sorte de philosophie en acte, une propédeutique à l'exercice citoyen de la liberté (qui est aussi une liberté de penser). Sans référence à la philosophie, à l'histoire, à l'éthique, l'éducation à la citoyenneté ne serait que la mise en forme « d'un rassemblement de républicains », une collection de beaux principes éloignés des élèves réels. Comment éduquer à la citoyenneté sans puiser à la source d'un questionnement qui concerne tout un chacun en tant qu'homme et citoyen ? La philosophie doit « donner à penser » autant aux enfants et aux adolescents qu'aux adultes, car il n'y aucune question qui échappe par nature à son interrogation. En réservant la philosophie à une élite, en accordant la dignité de son exercice à une minorité d'élèves, on feint de croire que celle-ci s'y intéressera ipso facto, or en procédant ainsi, c'est une majorité de citoyens qui se trouve privée des moyens de penser pour et par soi-même. Pour Condorcet, le but de l'instruction publique c'est d'abord « d'offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ». Cf. Daniel Bruder, *À la recherche de l'établissement citoyen*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 41.*

⁶⁴⁰ Jacques Derrida, « La philosophie refoulée », *Le Monde de l'Éducation*, n° 4, mars 1975, p. 14.

décisions prises par des responsables politiques qui avait progressivement conduit une discipline à n'exister principalement que dans la rédaction du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*. Ces acteurs dont nous parlons étaient issus de courants politiques divers. Mais on remarque pourtant que ce sont les craintes, parfois peu dissemblables, d'hommes de décisions qui firent de la discipline ce qu'elle était devenue en 1977. De quoi avaient-ils eu peur ? Avaient-ils craint tant que cela que la jeunesse puisse béatement s'offrir aux viles manipulations d'un monde auquel ils avaient tous appartenu. N'avaient-ils tout simplement pas eu le courage d'envisager la politisation d'une masse dont ils avaient pourtant reconnu la maturité nouvelle ? Ces questions se posent même si elles méritent, on l'a vu, d'être tempérées par l'observation des priorités fixées par l'obligation de réformer l'école en fonction d'objectifs nouvellement ordonnés par la compétition économique mondiale. Et si la diversité des inspirations politiques de ces responsables pourrait, par ailleurs, elle aussi, inviter à situer le fil de l'histoire sur le devant de la scène, il reste que les mesures prises par ces gens n'avaient presque jamais suivi les recommandations contenues dans les réflexions commandées et archivées par leurs propres soins. C'est pourquoi il ne nous semblerait pas convenable d'activer ici le ressort accommodant d'un point de vue posant pour premier le postulat historiciste. À nos yeux, il est en fait bien plus intéressant d'interroger, comme Jacques Muglioni sut le faire, le courage philosophique qu'aurait justement demandé la promotion concrète d'une instruction civique pourvue de moyens d'action véritables :

« La modernité comme contestation universelle tend à se dévorer elle-même. Elle déroule ses modes dans un jeu sans fin. Sans remonter à plus d'un demi-siècle, nous avons pu assister sur presque tous les sujets à un renversement du pour et du contre ; et ce sont souvent les mêmes têtes qui voulaient faire honte aux aberrations qu'elles avaient contribué, avec un rare acharnement, à diffuser. Ce qui manque à notre époque, ce n'est certes pas le talent ; c'est le courage, et le courage philosophique. »⁶⁴¹

Ceci étant, le facteur humain, même premier, ne doit évidemment pas remiser trop loin les vérités contenues dans l'avènement d'un nouveau paradigme tenu, par définition, comme l'élément global d'une nouvelle temporalité. Ce fait, pris comme le fil rouge d'une réflexion sur la représentativité paradigmatique de l'instruction civique, sut d'ailleurs animer le dernier acte de l'analyse qu'en avait proposée, en 1980, Mona Ozouf. Pour elle aussi, en effet, les décisions prises sur l'autel de craintes opportunistes avaient, en un sens, fait montre d'un manque de courage philosophique qui méritait, au final, d'être prioritairement relié à la montée de l'individualisme :

⁶⁴¹ Jacques Muglioni, « L'idée d'éducation universelle chez Auguste Comte », *Revue philosophique*, n° 4, 1985, p. 540.

« En réalité, c'est bien au-delà des aménagements pédagogiques que la légitimité de l'instruction civique est contestée. Pour commencer elle est atteinte de plein fouet par le double procès que les dernières décennies ont intenté à l'école. Le premier d'entre eux développe complaisamment l'idée d'une école qui serait le moyen imaginé par la bourgeoisie pour exercer durablement sa domination sur le peuple en assurant la reproduction indéfinie de ses privilèges culturels ; le second assimile l'école, par ses emplois du temps, ses sanctions, ses disciplines, à toutes les sociétés cadennassées, caserne, asile, prison.⁶⁴² Les deux réquisitoires – dont ce n'est pas ici le lieu d'analyser ni de discuter les attendus – sont d'inspirations différentes mais n'en convergent pas moins dans le refus du dressage consubstantiel à l'école. Or, si l'école paraît une usine à briser les spontanés et à produire le conformisme même à travers des matières réputées neutres, combien davantage devra-t-elle l'être à travers une discipline normative comme l'instruction civique. Dans le lieu d'imposition hypocrite de la norme, l'instruction civique est alors la violence ouverte faite à l'individu. Cette intolérance accrue à l'égard de la « répression » que comporterait la pédagogie du lien collectif doit évidemment être reliée à la montée de l'individualisme et au refus de l'exigence globale dans nos sociétés. Quand l'objectif fébrile des individus devient l'épanouissement personnel, quand tout homme se sent et se veut délié, quand chacun investit sur sa vie privée, la première discipline à paraître obsolète est celle qui se donne pour tâche d'enseigner la solidarité. Il est d'ailleurs remarquable que les hommes qui inspirent dans les années soixante-dix, les instructions officielles, replient le civisme, consciemment ou non, sur des objectifs individualistes et militaristes. Les manuels font voyager les élèves de la poste au supermarché, de la banque au Club Méditerranée, en situation d'éternels consommateurs : leurs grands hommes, désormais, signent des chèques ou poussent des caddies.⁶⁴³ Le ministre lui-même, aux journées internationales de Sèvres en octobre 1975, demandait aux enfants de se « manifester comme futurs citoyens contribuables, épargnants, bénéficiaires de services collectifs, acheteurs de denrées, d'appartements, ou bâtisseurs de maisons ». Quand la pédagogie se voue à l'utile, ce concept clé de la modernité, antinomique du sacré et insoucieux du sacrifice, il est permis d'accorder un bref regret au clairon, aux fusils de bois et au bataillon scolaire de la III^e République. Si l'instruction civique ne paraît plus enseignable que dans sa variante la plus platement fonctionnelle, c'est aussi que l'école d'aujourd'hui manque de la bonne conscience et du tour de main que les législateurs ferrystes mettaient à régler les conflits de valeur. Elle ne parvient plus à se penser elle-même comme l'île utopienne où viennent se briser les rumeurs du monde et se dissoudre les inégalités. Elle n'ose plus conseiller aux exclus et aux déshérités de travailler beaucoup et de prendre patience en attendant le monde meilleur. Elle ne croit plus beaucoup à cette histoire humaine, de plus en plus rationnelle et de plus en plus heureuse, dont elle avait trouvé l'idée dans la corbeille des Lumières. Le crise économique, l'épuisement des matières premières, la pollution, le terrorisme, l'angoisse nucléaire l'empêche d'attacher à l'avenir un projet ou un

⁶⁴² Si la deuxième accusation renvoie à un discours néo-pédagogique dont nous avons largement détaillé les rouages, la première se veut être une référence implicite à la critique engagée, notamment, par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans les années soixante. Là encore, il nous semble préférable de réserver l'explicitation de cette sociologie de l'éducation à la partie de notre étude qui fera – dans la conclusion de ce travail – le point sur la relation des différents courants théoriques de cette science avec chaque séquence de notre objet d'étude.

⁶⁴³ Mona Ozouf appuyait notamment son propos sur une étude comparative des manuels de la III^e République et de 1977 menée par Yvenile Fumat qui, dans un article de la *Revue française de pédagogie*, avait montré les « timidités » d'une socialisation vouée à l'utilité et qui tournerait le dos au civisme. Cf. Yveline Fumat, « La Socialisation politique à l'école du *Tour de France de deux enfants* aux manuels de 1977 », *Revue française de pédagogie*, n° 44, juillet-septembre 1978.

espoir collectif. Comme l'instruction civique suppose l'un et l'autre, où pourrait-on trouver le cœur de l'enseigner ? »⁶⁴⁴

Sans nécessairement rejoindre de trop près les regrets nourris par l'historienne en ce qui concerne, notamment, la disparition du clairon et des fusils de bois, on doit ainsi bien comprendre que la conclusion de ce chapitre ne devait avoir de fin que pour enfoncer une dernière fois le clou d'un point de vue motivé, depuis le début de nos travaux, par le rôle joué par l'évolution de l'esprit du temps. C'est pourquoi il nous importe d'insister, malgré tout ce que nous avons pu dire plus haut, sur le fait qu'au-delà des craintes et des priorités fixées par tel ou tel acteur, la nouvelle "éducation" civique avait bel et bien été la victime d'un mouvement imparfait de l'histoire au sein duquel, comme l'a noté, Alain Finkielkraut dans un retour sur la pensée de Tocqueville, l'homme perdit de sa liberté en se retirant peu à peu du "monde commun" :

« L'homme rendu à lui-même n'est pas de ce fait, un homme qui pense, agit, juge et sent par lui-même. Il a plutôt tendance à penser comme on pense, à juger comme on juge, à agir comme on agit et à ressentir les choses comme on les ressent. Il s'isole des autres, il se replie dans sa sphère privée, il refuse de s'inspirer d'une autorité extérieure, bref, il lâche la société, mais la société, elle, ne le lâche pas. Elle le poursuit, au contraire, dans sa solitude ; elle parasite son quant à soi ; elle s'installe avec lui dans le nid douillet qu'il s'est constitué à l'abri des regards. Plus sa vie se privatise, et plus elle se socialise. Le retrait du monde commun conduit à l'indistinction progressive de la physionomie individuelle et de la physionomie commune. Individualiste donc conformiste, solitaire donc grégaire : telle est pour Tocqueville, l'étrange logique à l'œuvre dans l'égalité et, sinon son destin inexorable, du moins de ses avenir possibles. »⁶⁴⁵

De ces mots, nous ne pouvons donc que retirer le moyen de repenser à la contradiction qui avait fini par s'installer entre la fonction traditionnelle d'une discipline et les habitudes nouvellement admises par l'époque que nous venons d'explorer. La revendication des droits individuels, notamment, en surplombant la magnificence des devoirs républicains avait très clairement contribué à la suppression progressive du socle sur lequel l'instruction civique et morale s'était bâtie. De là, la notion de patrie, la maîtrise des règles, la connaissance du corps français et de ses institutions avait perdu un sens dont on avait jadis pensé qu'il devait être commun. C'est donc, en partie, sur la base d'une logique autonome que la nécessité de sceller l'union nationale dans le souvenir de ce qu'avait été l'occupation avait perdu de son sens. Même l'élan gaulliste d'une V^{ème} république légitimée, dans ses premières années, par la figure d'un père

⁶⁴⁴ Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », *Le Débat*, 1985/2 n° 34, p. 152-153.

⁶⁴⁵ Alain Finkielkraut, *Philosophie et modernité*, Éditions École Polytechnique, Paris, 2009, p. 34.

rassembleur, avait connu un terme que le plaisir trouvé par l'homme dans la dé-sanctification des idoles avait acté. Sur ce point précis, aussi, la critique toquevillienne d'un certain individualisme avait donc, comme le pensait Finkielkraut, mis les pieds dans le bon sabot :

« La raison étant pour lui (l'individu) la chose du monde la mieux partagée, il ne voit aucune raison d'aliéner la sienne et d'accepter une influence étrangère. Et il y a dans l'orgueil pointé par Tocqueville quelque chose de l'amour-propre dont parle Rousseau, qui fait du renversement des idoles l'un des sports favoris de l'homme démocratique. Qu'il est dur, qu'il est anti-naturel d'admirer ses contemporains dans les sociétés égalitaires, et qu'il est doux, à l'inverse, de déboulonner les grands hommes ! Mais, continue Tocqueville, dès lors que le même individu qui se sent l'égal de tous les autres quand il les prend un par un, « vient à envisager l'ensemble de ses semblables et à se placer lui-même à côté de ce grand corps, il est aussitôt accablé de sa faiblesse et de son insignifiance ». Et Tocqueville de conclure : « Cette même égalité qui le rend indépendant de chacun de ses concitoyens en particulier, le livre isolé et sans défense à l'action du plus grand nombre. » Méfiante à l'égard des supériorités individuelles, méfiante et même hostile, la raison des individus succombe, sans coup férir, au pouvoir de la masse ». ⁶⁴⁶

Les trente glorieuses avaient accouché d'une France moins inégalitaire, plus permissive, et, partant, profondément plus individualiste. Au paradigme de l'unité avait succédé un paradigme de la différence. Et si l'on se rapporte à ce que nous dit le philosophe du pouvoir des masses, de l'insignifiance des individus détachés du groupe et de la méfiance manifestée par ces derniers à l'égard des supériorités individuelles, on se doit de réfléchir un instant aux motifs qui avaient amené le législateur à compléter l'article de la loi de 1881 par ces mots :

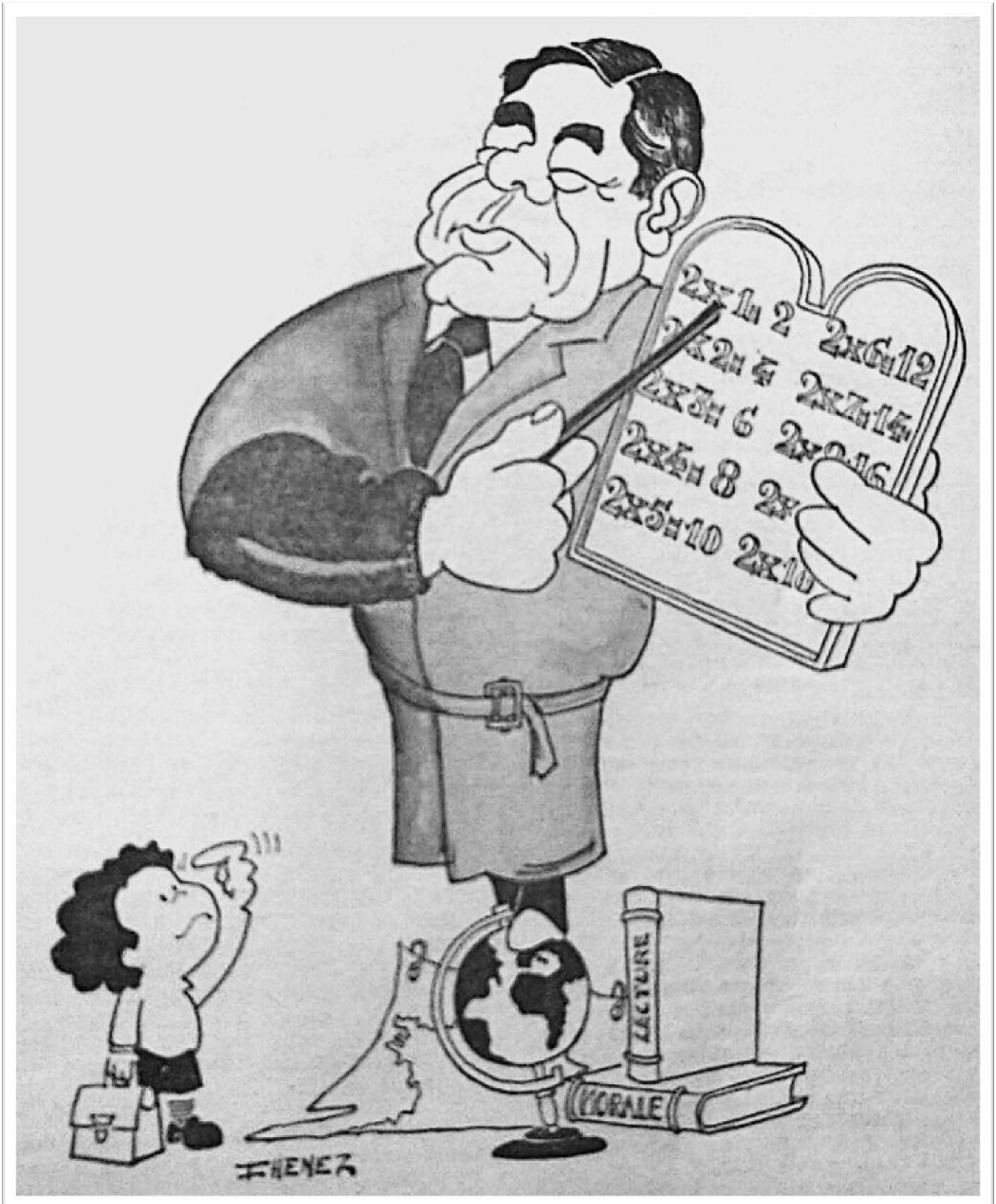
« Ceux qui, par l'un des moyens énoncés par l'article 23, auront provoqué de la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personne en raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, seront punis d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une peine de 2000 F à 300 000 F ou de l'une de ces deux peines seulement. » ⁶⁴⁷

Autrement dit, si l'on pense un instant aux problèmes que les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix avaient eu à gérer, et si l'on se projette, comme nous allons le faire maintenant, sur les liens qu'avaient eu à entretenir les réactions politiques avec la formation civique et morale des élèves français, on ne peut que trop comprendre les doutes qui avaient animé Bernard Chenez lorsqu'il s'imagina la circonspection d'un enfant planté devant un ministre qui, ayant

⁶⁴⁶ *Ibid.*, p. 34-35.

⁶⁴⁷ Loi n° 72-546 du 1^{er} juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme. *Journal Officiel de la République Française* n°0154 du 2 juillet 1972, p. 6803.

laissé à terre le livre de morale, lui montrait de sa baguette quel était l'ordre des nouvelles priorités scolaires de l'époque : ⁶⁴⁸



⁶⁴⁸ *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976, p. 7

Chapitre 3 - La réhabilitation hésitante de l'enseignement moral et civique : un symptôme de l'ambivalence française. (1984 – 2014)

« Nous vivons ainsi une période qui ressemble à celle des années trente, quand nous ne savions plus dans quel monde nous étions, qui était notre ennemi et qui nous étions nous-mêmes. [...] La République implique la durée. Comment une nation qui se définit par le projet collectif que sont capables d'élaborer ensemble ses citoyens à travers le « débat républicain » pourrait-elle survivre à la dictature de l'instant ? Ce débat a besoin d'être éclairé. C'était, dans la pensée des grands républicains, le rôle de l'école. »⁶⁴⁹

Introduction.

L'élaboration dans la durée d'un projet collectif peut-elle survivre à la dictature de l'instant et du particulier ? Ou bien serait-il seulement possible d'imaginer qu'elle puisse s'en accommoder ? Ces questions, déjà soulevées en filigrane dans le deuxième chapitre de notre étude, sont finalement celles qui se poseront dans l'analyse des réflexions menées sur l'éducation civique entre 1984 et 2014. Nous allons d'ailleurs voir que l'interrogation soulevée par la possibilité de voir « s'accommoder » deux pôles paradigmatiques, l'un unitariste, et l'autre différentialiste, sera celle qui supportera le mieux la définition d'un esprit effectivement schizophrénique du temps. Mais par quel chemin ? Par quel biais devait-il s'avérer finalement indispensable de veiller à l'acceptation et au dépassement d'une situation que plus personne ne pouvait raisonnablement nier ?

Pour introduire la réponse à ces questions, nous pouvons déjà nous appuyer sur ce que nous savons des camps constitués dans l'effervescence et dans l'interprétation des conséquences de mai 68. On pourrait ainsi se souvenir que ceux-là n'avaient eu de cesse de rendre l'autre, qu'il soit républicain ou libéral, responsable des malheurs intervenus dans un contexte qui devait, en fait, annoncer l'échec du modèle d'intégration à la française. Mais pour aussi justes que peuvent être, aujourd'hui encore, certaines compréhensions pourtant

⁶⁴⁹ Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, Fayard, Paris, 2011, p. 266-270.

contradictoires du monde et de son école, il convient certainement de se demander combien de ces protagonistes renonceraient au titre de républicains, et combien consentiraient à se laisser « traiter » de libéraux naïfs ou utopistes. Car le but, et surtout, les discours portés sur l'école par ces différents courants, qu'ils soient politiques, philosophiques, voire pédagogiques, n'ont finalement jamais eu d'autre objectif que de redorer le blason de l'école républicaine, celle de Jules Ferry, celle qui, pour tous, a fait la France. Alors est-il seulement possible de dire que l'un a plus raison que l'autre ou plutôt qu'un pôle de réflexion saurait mieux que l'autre, satisfaire, à lui seul, les exigences d'une modernité hésitante ?

Si l'on s'appuie, par exemple, sur le noyau dur de la thèse républicaine, on se souviendra qu'elle renvoie à trois moments fondateurs : l'antiquité grecque, la révolution française liée aux Lumières et l'école de Jules Ferry. En ce qui concerne le modèle antique, on se rappellera ainsi que l'École, selon Platon et Aristote, se disait “*scholè*”, le loisir⁶⁵⁰ ; mais que le loisir, tel qu'ils l'avaient théorisé, ne devait être ni désœuvrement, ni divertissement, mais effort de pensée. Ce qui, de fait, les avait amenés à considérer que l'École ne pouvait pas être subordonnée à la société civile. Pour eux, elle n'était pas faite pour la société, c'est la société qui devait être faite pour l'École.⁶⁵¹ C'est en cela que de l'existence de loisir, débarrassée des contingences et des particularités de tous ordres, pouvait subsister un résidu précisément nommé : l'universel. Mais ce résidu, cette “*res publica*” défendue par tous, en ce qu'elle renvoyait à la volonté générale, évoquée par Rousseau dans *Du contrat social*, devait aussi supposer une capacité de la Cité à faire abstraction des intérêts particuliers et à s'élever, dès lors, à la considération de ce que les citoyens ont en commun et de ce qui, appartenant à tous, n'appartenait à personne. Or, que devra nous apprendre la réforme menée en 1985 par Jean-Pierre Chevènement, si ce n'est qu'elle fut marquée par les répercussions d'un fait migratoire inédit, et qu'elle avait, dès lors, effectivement été construite sur l'idée que la République et l'école désignent, l'une et l'autre, un mouvement d'abstraction ? Cela devait-il indiquer que le paradigme différentialiste des années 1960-1970 s'était étouffé en même temps qu'était intervenue une aspiration générale à l'ordre et à la communauté de valeur ? Rien n'est moins sûr. Nous verrons, en effet, que la réhabilitation d'un modèle d'éducation civique « classique » dut être, certes, reconstruite en 1985 sur l'ambition nourrie, jadis, par Condorcet, de mettre la raison « populaire » au service du sens collectif. Dans le même ordre d'idée, nous ne manquerons d'ailleurs pas non plus d'observer que c'est en fonction de cette logique néo-républicaine que fut réactivée l'aptitude

⁶⁵⁰ Anne Baudart, « La scholè ou les dimanches de l'esprit », *Les préaux de la République*, (textes réunis par Anne Baudart et Henri Peña-Ruiz), Minerve, Paris, 1991.

⁶⁵¹ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, *op. cit.*

du référent national à créer du lien par la convocation d'un savoir mêlé, presque paradoxalement, d'un « enthousiasme » et d'un sentimentalisme très « rousseauiste ». Mais puisque la troisième séquence de notre étude devait, au fond, se caractériser par l'expression d'une schizophrénie identitaire latente, nous constaterons aussi que le fil déroulé par l'histoire des programmes d'éducation civique dut presque aussitôt nous conduire à reconnaître la vigueur intacte de la pensée d'une autre France, tentée, elle, d'interroger le jacobinisme supposé de cette action néo-républicaine. C'est d'ailleurs comme cela qu'il nous faudra revenir sur la manière dont la réflexion menée, dès 1986, par des intellectuels tels que Mona Ozouf ou Jacques Le Goff, sut justifier l'énième réforme d'un enseignement soucieux, cette fois-ci, de donner un poids certain aux données particularistes, et surtout, multiculturalistes de la problématique scolaire. C'est, du reste, par ce biais qu'interviendra enfin l'analyse des actes fondateurs, des contenus et surtout des capacités des différentes actions menées ces deux dernières décennies sur une discipline dont la dénomination sut, au fil des ans, témoigner des hésitations nées d'une volonté de plus en plus assumée de reconnaître et de dépasser la bipolarité française.

Ici, le regard que nous porterons sur cette synthèse rhétorique, mais aussi programmatique, devra, en somme, servir l'appréhension d'une logique symptomatiquement marquée par le glissement de la réflexion politique des années 2000 sur le terrain étroit, mais révélateur, des valeurs. Car rien ne devait peut-être mieux évoquer l'époque que nous vivons que la réhabilitation progressive d'une notion, la morale, qui, en se trouvant finalement accolée au terme « laïque », devait, comme nous allons le voir, susciter un débat parfaitement symptomatique de notre propre bipolarité.

I Les années 80 et la perplexité de l'État-éducateur.

En apprenant, le 6 octobre 1989, que le principal d'un collège de Creil avait refusé l'accès de son établissement à trois élèves musulmanes portant le voile, l'opinion française, dont les plus récentes inquiétudes sur l'école s'étaient majoritairement concentrées sur son aptitude à (ne pas) fabriquer de futurs chômeurs, avait à nouveau dû constater la capacité de cette dernière à révéler les grands maux de la société française. Du point de vue qui est le nôtre, l'affaire du voile, parce qu'elle avait engagé la surmédiatisation d'un questionnement ranimé, quelques années plus tôt, par des élections tristement historiques, présente ainsi l'évident intérêt d'être intervenue dans une séquence où s'étaient élaborés nombre de discours sur le rôle joué

par l'éducation civique dans l'institution du vivre-ensemble. Comparativement à ce dont avait pu auparavant accoucher ce type de réflexion, les débats, entamés dès le début des années 1980 dans une querelle de l'histoire, avaient en effet conduit l'État-éducateur à refondre les programmes d'éducation civique en fonction d'un questionnement forgé sur des bases démographiques et sociologiques inédites. Mises au premier plan, la dernière vague d'immigration et les répercussions qu'avait eues l'émergence d'un nouveau type de religiosité, avaient notamment conduit les sphères décisionnelles à établir un corollaire – certes, plus ou moins assumé – entre les problèmes soulevés par l'intégration d'une certaine partie de la population française et la manière dont l'école devait aborder la formation du sens collectif. C'est ainsi qu'en 1985, les premières émeutes survenues dans les banlieues et le besoin généralement manifesté de renouer avec une forme d'ordre républicain avaient amené le ministre de l'Éducation nationale à commander la rédaction de programmes construits, selon ses propres vœux, sur une base néo-classique. Quelques mois plus tard, son successeur s'était lui aussi penché sur la question. Mais son action s'était, à l'inverse, organisée sur la défense d'un point de vue davantage fondé sur l'indispensable prise en compte d'une diversité légitimée, dans son rôle et son essence, par la consécration supposée d'une acception nouvelle des droits de l'homme. À quelques semaines d'intervalles, l'État-éducateur avait donc su apporter la preuve de sa capacité à promouvoir la primauté du collectif et celle, logiquement antinomique, de l'individu.

1. La réémergence du débat sur le “vivre ensemble”.

L'idée force de cette courte partie de contextualisation est simple. Il s'agira pour nous d'entamer l'étude de cette décennie en soulignant d'entrée de jeu un fait fondamental : chacune des réformes de l'éducation civique élaborée depuis 1985 a eu pour objet prioritaire – même si la chose ne fut jamais affirmée de manière trop officielle – de participer au règlement d'un défaut d'intégration, lui-même révélé par l'anxiété⁶⁵² dont avait fini par accoucher une situation

⁶⁵² Pour se faire ne serait-ce qu'une mince idée de l'émotion qu'avait pu engendrer l'affaire du voile, il suffit de se reporter à la revue de presse qu'a réalisée sur le sujet Jean Baubérot à l'occasion d'un colloque organisé en 2013 sur les débats suscités par l'ornement dans les créations contemporaines :

• ***Le Nouvel Observateur*, 5 octobre 1989** : « *Musulmans, juifs, chrétiens, fanatisme : La menace religieuse* », enquête avec *Antenne 2* : « *Faut-il avoir peur des croyants ?* » (*Le ? a disparu dans la couverture du magazine*). Le 5 octobre précisément, l'accroche dans le *Journal télévisé d'Antenne 2* va lancer l'affaire du foulard, alors que la question n'est pas du tout abordée dans le *Nouvel Observateur*. Un hidjab très couvrant, poing levé pour symboliser une menace multiforme que l'on retrouve dans les divers articles qui, au niveau des reportages, concernent l'international pour le judaïsme (Israël) et le protestantisme (USA) et pour la France : « *La Mecque du onzième* » et « *La croisade de l'abbé Aulagnier* » (« *le patron des intégristes français* » dans le sous-titre. *Le*

démographique ou sociologique nouvelle et généralement rattachée au sort des jeunes issus de l'immigration. En somme, il nous a semblé qu'il était indispensable de relier l'évolution des programmes élaborés dans les années 1980 à l'explicitation d'une logique selon laquelle l'éducation civique avait été mise au service d'une réflexion née de l'inaptitude avérée de l'État-éducateur à conditionner efficacement un sens collectif régulièrement mis en cause par ces trois éléments que sont : le caractère tout à fait inédit des débats portant sur l'immigration, la redéfinition "orientée" de la figure de l'étranger et le caractère éminemment symptomatique du poids acquis dans l'opinion par les discours xénophobes.

terme « intégriste » a encore le sens précis que lui donnent les historiens : un courant du catholicisme). Article générique de Guillebaud (avec le même titre que le numéro), Cavanna : « ni dieu ni prêtre ! Le croyant ne peut être qu'intolérant. Le fanatisme n'est pas un aspect fâcheux et dévoyé de la religion : il est la religion même » et François Furet plaide « Pour un nouveau Concordat ». René Girard : « Génie et démons du christianisme ». Ce n'est pas encore focalisé sur l'islam ».

• **Le Nouvel Observateur, 26 octobre 1989** : « Photo presque identique : hidjab moins couvrant mais poing levé. L'insistance se circonscrit maintenant sur le foulard et l'école : « École : le piège religieux ». « Le message codé du "foulard" titre l'édito de Jean Daniel. « Derrière les jeunes filles au foulard. La stratégie des islamistes » (reportage Hervé Gattegno et Farid Aichiune). La photo de couverture est issue d'une manifestation qui a eu lieu le 22 octobre à Paris, pour défendre les trois écolières de Creil : « la crise qui agite la France depuis une semaine se joue à Creil » (reportage). TF1, après avoir dénoncé la surmédiasation de l'affaire par Antenne 2, s'y est mise à son tour. Premier tournant (sorte de zoom). Avec un article de Mohammed Harbi titré : « Il est permis d'interdire » : un certain islam provoque une rupture avec la mentalité de mai 68. Un lien est effectué entre le combat contre le foulard et le combat féministe. Françoise Giroud : « femmes voilées, femmes battues » ».

• **L'Express, 27 octobre 1989** : « La photographie est beaucoup plus empirique (une écolière – cartable en premier plan – avec un hidjab de profil-dos) et tranche avec les autres couvertures. Le titre est cependant plus inquiétant : « L'école laïque en danger. La stratégie des intégristes ». Il s'agit là de la deuxième focalisation : on ne parle plus de « religieux » mais d'« intégristes ». Le terme était déjà présent, mais sans être mis en avant (« les croyants », « le religieux », les « islamistes », etc.) Il va s'éloigner de sa signification précise pour devenir un stéréotype langagier. Éditorial : « non ». Long article sur « Vous avez dit école laïque ? » d'Éric Conan qui cherche à appuyer le refus du port du foulard sur l'histoire de l'école laïque. Un article sur « La stratégie des intégristes ». « C'est le voile de l'obscurantisme » (Djida Tazadait) ».

• **Nouvel Observateur, 2 novembre 1989** : « La photographie est à mi-chemin entre les précédentes et celle de L'Express. Elle est sans doute elle aussi tirée de la manifestation du 22 octobre (il est intéressant de constater que ce ne sont pas les lycéennes de Creil elles-mêmes qui sont sur les photographies). C'est la troisième couverture analogue en cinq numéros, ce qui transgresse la norme marketing. L'expression « affaire du foulard » apparaît en surtitre (avant, on parlait plutôt « des foulards »). Et le titre est le manifeste des cinq philosophes : « Profs, ne capitulons pas ! » (« L'avenir dira si l'année du Bicentenaire aura vu le Munich de l'école républicaine ») avec, en complément du manifeste, un commentaire sur celui-ci de la part « des intellectuels musulmans », titré : « ne laissons pas la parole aux fanatiques ! » et, en contrepoint, l'éditorial de Jean Daniel : « L'autre pari. Et si l'école républicaine était aussi capable de dénouer les foulards... » ».

• **Paris-Match, 9 novembre 1989** : « Sur L'annonce (dans la table des matières du numéro) d'un article (« Les provocateurs de l'islam. Une famille d'immigrés intégristes déclenche la nouvelle guerre de l'école »), la photographie d'une femme avec un sein aux trois-quarts nu et un chemisier assez transparent. Et dans le numéro un article : « Le problème de l'école est dépassé : à Paris la religion est dans la rue » ».

Cf. Jean Baubérot, « Signes religieux et laïcité en France », in *Questionner l'ornement*, Les Arts Décoratifs/InHA Paris, 2013, [En ligne], disponible sur : <http://www.lesartsdecoratifs.fr/francais/colloques-et-journees-d-etudes/colloque-questionner-l-ornement>, [consulté le 17 février 2014].

1.1 L'actualisation du débat sur l'immigration.

La France est un vieux pays d'immigration. Et s'il convient de situer ce fait comme la donnée première du contexte auquel nous allons nous intéresser, c'est qu'au tournant des années 1970-1980, la place des étrangers dans l'espace national était (re)devenue⁶⁵³ un thème important de la vie politique française. On le sait, à ce moment une récession de grande ampleur avait contribué à ébranler les assises matérielles et psychologiques de la nation. Or, s'il importe de bien considérer l'importance de ce fait déterminant, plusieurs éléments peuvent permettre de comprendre, en partie, l'évolution du climat général de cette séquence. Tout d'abord, il convient d'accorder toute sa valeur au fait que la crise économique des années 1970, comme toutes les crises, ne s'était pas contentée d'assombrir le ciel des parents d'élèves. À de nombreux égards, le réflexe des plus fragiles avait, en effet, consisté à rechercher les causes de leur désarroi dans des schémas moins complexes que ne peuvent l'être les facteurs macro-économiques. La guerre de Kippour, les chocs pétroliers de 1974 et 1979, associés à la crise financière globale, avaient, il est vrai, participé d'une logique complexe qui avait très probablement facilité la tâche des discours centrés sur la simplification intéressée des phénomènes sociaux.⁶⁵⁴ Au sommet de l'État, un certain nombre d'actions politiques avaient, d'ailleurs, de toute façon participé à confirmer la corrélation souvent établie entre la crise et les flux migratoires. En 1974, par exemple, une des premières mesures du nouveau Président de la République, avait été de créer un Secrétariat d'État chargé des questions d'immigration,⁶⁵⁵ lequel, avait entamé sa mission en suspendant l'entrée de nouveaux travailleurs étrangers.⁶⁵⁶ Plus tard, en 1977, il avait même été choisi de renvoyer une partie d'entre eux dans leur pays d'origine.⁶⁵⁷ De là, il n'en avait pas fallu beaucoup plus pour qu'une partie de l'opinion soit

⁶⁵³ À divers égards, la nature des problèmes auxquels nous faisons référence ici pourrait être comparée à la situation qu'avait connue la France de l'entre-deux guerres. Voir à ce sujet : Ralph Schor, *Français et immigrés en temps de crise (1930-1980)*, L'Harmattan, Paris, 2004.

⁶⁵⁴ Yvan Gastaut, « Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, *op. cit.*, p. 107-118.

⁶⁵⁵ Cf. Décret n° 74-593 du 20 juin 1974 : art. 1^{er} : « Le secrétaire d'État auprès du ministre du Travail seconde le ministre du Travail dans l'ensemble de ses attributions concernant les travailleurs immigrés et la politique d'immigration. »

⁶⁵⁶ Circulaire du 5 juillet 1974 relative aux conséquences en matière d'état civil de la loi n° 74-631 du 5 juillet 1974 tendant à fixer à dix-huit ans l'âge de la majorité, *Journal Officiel* du 12 juillet 1974, p. 2725.

⁶⁵⁷ À l'époque, le tout nouveau Secrétaire d'État chargé des travailleurs et des immigrés, Lionel Stoléro avait instauré une "aide au retour" par le biais d'une prime de 10 000 francs attribuée aux immigrés rentrant définitivement et volontairement dans leur pays d'origine. On parlera alors de "prime Stoléro".

tentée d'écouter le message d'une extrême droite revigorée. Mais plus qu'une histoire d'argent et de partage du travail, ce qui avait cette fois-ci marqué la nouveauté du débat, c'est l'évolution des nationalités représentées. Au fil des décennies, de nouvelles cultures s'étaient ainsi peu à peu habituées à se croiser dans la rue, au travail et bien sûr, à l'école. Or, notre démarche, en se construisant sur de l'exemple fourni par la problématique scolaire, dut également s'enraciner dans une perspective démographique bien précise.

Ce que l'on sait, c'est que sur les 2 261 088 étrangers recensés en 1968, 1 875 878 étaient européens (principalement espagnols, portugais et italiens), soit 71,6% ; que les africains devaient compter pour environ 24,8%, (essentiellement des maghrébins) ; qu'en 1975, sur 3 442 415 étrangers, les européens étaient 60,7% et les africains 34,6% ; tandis qu'en 1982, sur 3 680 100 étrangers, les européens n'étaient plus que 47,6% et les africains 42,8% (parmi ces africains, 38,5% étaient maghrébins).⁶⁵⁸ La population d'origine européenne était là depuis assez longtemps, son immigration récente était faible - en particulier pour les italiens et les espagnols - et elle s'était facilement intégrée.⁶⁵⁹ En revanche, les antillais, qui étaient français, et dont l'immigration en métropole était considérable, ainsi que les très nombreux enfants d'immigrés nés en France devenus automatiquement français (ne figurant évidemment pas dans les statistiques) avaient progressivement renforcé le sentiment d'une immigration galopante. Tant statistiquement que psychologiquement la question de l'immigration était, dès lors, essentiellement devenue celle de l'immigration, *a priori*, "visible", car physiquement identifiable. Or, si cette vision nouvelle du "problème" était apparue pendant la seconde moitié des années 1970, elle avait atteint son point de crispation pendant le septennat de François Mitterrand ; mandat durant lequel, la France avait finalement redécouvert l'immigration. À ce titre, on se rappellera alors que c'est en 1984 que Jean-Marie Le Pen avait défrayé la chronique en publiant un ouvrage, « *Les français d'abord* »⁶⁶⁰, dans lequel il avait pu développer le triptyque qui devait servir de base à son action publique, « immigration-insécurité-chômage ». De fait, si les semaines qui avaient suivi l'arrivée de la gauche au pouvoir avaient vu un certain nombre d'écrous se desserrer, on se souviendra que cette politique n'avait en fait duré que jusqu'en 1983.⁶⁶¹ Enfin, pour parfaire le tableau et nous donner une idée encore plus juste de ce

⁶⁵⁸ Cf. Catherine De Wanden, « France et flux migratoire internationaux », *Territoires 2040*, n° 6, p. 27-37.

⁶⁵⁹ Voir : Natacha Lillo (dir.), *Italiens, Espagnols et Portugais en France au XX^e siècle, regards croisés*, Éd. Publibook Université, Colloques et Revues, Paris, 2009.

⁶⁶⁰ Jean-Marie Le Pen, *Les français d'abord*, Carrere-Michel Lafon, Paris, 1984.

⁶⁶¹ Il fut notamment rappelé que les textes qui limitaient l'entrée et permettaient les expulsions devaient être strictement appliqués. Une loi du 18 juin 1983 permettait de déférer devant les tribunaux, suivant une procédure d'urgence, des étrangers en situation irrégulière et de les reconduire à la frontière. Un décret du 27 avril 1984

que devait être l'ambiance générale de l'époque, nous rappellerons que François Mitterrand, attaché à son principe de départ, avait réaffirmé au mois d'avril 1985 son souhait de voir accorder le droit de vote aux immigrés pour les élections municipales et que, d'après les sondages, si 58% des français s'étaient montrés hostiles à la mesure en août 1981, ils avaient été plus de 74% à la rejeter en novembre 1984 !⁶⁶² Une certaine France, dans ces années, s'était donc réhabituee à craindre "l'autre". Mais nous parlons d'une France sécularisée qui, en plus de ne plus se reconnaître de manière physique dans ce nouveau semblable, s'était parfois retrouvée désarçonnée devant une évolution somme toute inédite du paysage culturel.

1.2 La figure inédite de l'étranger et l'impact des nouvelles religiosités.

Au-delà du facteur plus ou moins instinctif qu'implique l'identification purement visuelle de "l'étranger", il convient, en effet, que soit précisée une chose. À partir de la moitié des années 1970, l'accusation portée contre l'incapacité des immigrés à intégrer la communauté nationale dut principalement concerner les représentants de la nouvelle immigration, essentiellement maghrébine et africaine. Le problème – si l'on peut le qualifier ainsi - relevait ainsi peut-être bien plus de leur appartenance à l'Oumma et de l'incompatibilité supposée de leur mode de vie avec les comportements sociaux des autochtones. De fait, ce qui différenciait l'appréhension de leur situation de celle qu'avaient engendrée les vagues d'immigration espagnoles, italiennes ou polonaises, c'est l'idée que s'était progressivement faite une certaine France de l'impossibilité d'assimiler des éléments issus de cultures trop éloignées de la nôtre. Des visages, des accents, des pratiques culturelles et l'exotisme naturel d'une nouvelle France étaient comme subitement venus interpeler une catégorie d'autochtones que la crise avait préalablement, déjà, privée d'un certain nombre de repères. Perméable au discours d'une ultradroite décomplexée, une partie de l'opinion s'était ainsi laissée convaincre du fait que ces cultures ne pourraient jamais être digérées ou – mieux – formatées par la lingotière française. Pourtant, un certain recul permet aujourd'hui d'assurer que le rendement imparfait de cette

redécouvrait l'aide au retour sous le nom d'« aide à la réinsertion », tandis qu'un décret du 4 décembre 1984 rendait plus facile le regroupement familial. Lors d'un grand débat à l'assemblée nationale, le 6 juin 1985, le ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, Georgina Dufoix, exposait la politique du gouvernement Fabius : la France ne pouvait plus accueillir davantage d'étrangers, elle devait donc être maîtresse des flux migratoires en aidant ceux qui voulaient rentrer et faire des efforts supplémentaires pour intégrer ceux qui étaient là et qui voulaient rester. En fait, l'opposition ne proposait pas une politique vraiment différente, si ce n'est qu'elle fut vraiment appliquée, et elle rejetait vivement toute idée de « société pluriethnique » ou « multiconfessionnelle ». Cf. Ralph Schor, *Histoire de l'immigration en France : de la fin du XIX^e siècle à nos jours*, Armand Colin, Paris, 1996.

⁶⁶² Patrick Jarreau, *François Mitterrand : 14 ans de pouvoirs*, Le Monde Éditions, Paris, 1995, p. 80 ; Paul Oriol, *Les immigrés devant les urnes : Le droit de vote des étrangers*, L'Harmattan, Paris, 1992, p. 23-83.

fabrique tenait sans doute moins, de la matière humaine qu'elle avait eue à fondre, que des problèmes rencontrés par les instruments intégrateurs traditionnels. En 2006, Pierre Milza et Serge Bernstein diront d'ailleurs de ce sujet non résolu que :

« L'appartenance de près de la moitié des migrants à une religion différente de celle des autochtones constitue sans doute, par rapport aux décennies qui ont précédé l'arrivée massive d'individus originaires du Maghreb, de Turquie et d'Afrique subsaharienne, un problème qu'il importe de relativiser. Sans doute les musulmans sont-ils plus nombreux à observer les préceptes de leur religion et le font-ils avec un engagement plus fort que la majorité des chrétiens, Français ou ressortissants des autres populations étrangères. Pour ceux d'autre part qui, parmi eux, adhèrent à une conception intégrale, sinon intégriste, de l'islam, la loi musulmane et avec elle l'observance de certaines règles morales qui en découlent l'emportent sur les lois civiles du pays d'accueil : ce qui ne peut manquer de provoquer des conflits avec ceux qui sont chargés de les faire respecter, comme avec les Français qui admettent mal ce refus de se conformer aux principes et aux lois de la République, de même que certaines dépendances extérieures ou que les allégeances à des États étrangers : Maroc ou Arabie Saoudite (financement des mosquées, de la première faculté de théologie islamique à Château-Chinon). De là à voir, dans les quatre millions et demi de musulmans qui vivent en France, un milieu majoritairement réceptif à la propagation du fondamentalisme islamique, peuplé d'autant de terroristes en puissance et formant un môle de résistance quasi inébranlable à l'« assimilation » des migrants, il y a un pas qui ne saurait être franchi aisément. [...] L'essentiel, s'agissant des dysfonctionnements du creuset hexagonal, est donc à rechercher ailleurs, dans la crise qui, au-delà du simple contexte conjoncturel, affecte la société française dans son ensemble et avec elle les instruments privilégiés de l'intégration. Crise de l'institution scolaire qui, pour des raisons diverses, remplit moins bien sa fonction assimilatrice. Crise du modèle par l'école, et dont s'est nourrie pendant près d'un siècle une identité nationale aisément adoptée par les enfants d'immigrés. Crise enfin liée aux mutations en cours de la société postindustrielle.⁶⁶³ »⁶⁶⁴

Aussi, comprendra-t-on que l'amalgame volontairement mis en scène par le court développement qui précède cet extrait avait, à l'époque, fini par décrocher le premier rôle d'un triste spectacle. Poussés à la faute par une anomie sociale, par endroits, bien exploitée, certains Français s'étaient habitués à regarder "l'autre" avec une distance aussi confuse que spontanée. L'avènement d'un nouveau paradigme dans les années 1960-1970 avait pourtant conduit la

⁶⁶³ En parlant de "mutation de la société postindustrielle", Milza et Bernstein voulaient surtout faire référence au fait que l'une des principales raisons du bon fonctionnement du melting pot, jusqu'au milieu des années soixante-dix avait été le maintien et la reproduction d'une culture ouvrière capable de fournir aux nouveaux venus et à leur descendance directe – majoritairement employée aux mêmes tâches – un système de valeurs propice à l'assimilation : « Or cette culture ouvrière est en crise, et ceci pour des raisons qui ne touchent pas toutes à la conjoncture économique. Y concourent très largement les mutations du monde du travail - recul de l'usine classique et, à l'intérieur de l'usine, de l'instrument humain -, la dilution de la culture spécifiquement ouvrière dans une culture de masse beaucoup plus uniforme et, plus nettement encore, de la crise des organisations politiques et syndicales du monde ouvrier, en particulier de celles qui se rattachent au Parti Communiste. À la limite, c'est le travail industriel lui-même qui paraît, à moyen terme, en voie de dépérissement. Et, avec lui, la possibilité pour les migrants de s'intégrer au corps social et de franchir les premières étapes d'un parcours plus ou moins long, plus ou moins difficile, selon les conditions de temps, de lieu et dans certaines mesures d'origine. » Cf. Pierre Milza, Serge Bernstein, *Histoire de la France au XX^e siècle, Tome III*, 1958 à nos jours, Éditions Perrin, Paris, 2006, p. 599

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 597-598.

société à porter haut le droit à la différence. Beaucoup s'étaient battus pour cela, et le plébiscite de 1981 avait pu, en ce sens, apparaître comme un point de non-retour. Mais la crise arrivant, la reconnaissance des particularismes individuels avait paradoxalement fini par accoucher d'un mal nouveau. Une nouvelle forme de xénophobie, entremêlant à l'envie des facteurs ethniques, physiologiques, religieux et économiques était parvenue à contredire un modèle assimilationniste qui, jusque-là, n'avait jamais souffert d'être à ce point contesté. En réaction, ou plus simplement en l'absence d'incitations probantes à l'unité, les cibles de ce parjure républicain avaient alors dû chercher par elles-mêmes la place qu'il leur fallait occuper dans le corps national.⁶⁶⁵ Certaines d'entre elles, mal entourées, mal loties, ou simplement trop ouvertement rejetées finirent ainsi par se replier dans un entresol identitaire propice aux phénomènes communautaires.⁶⁶⁶ La situation était complexe et n'avait pas manqué d'intriguer la sphère médiatique. L'opinion s'était mise à parler des musulmans de France à propos de gens dont le passé familial, l'origine géographique et le rapport à l'autre avaient pourtant dû conditionner mille et une conduites citoyennes. La confusion avait en fait gagné le terrain miné d'un questionnement dont la prise en charge dut être, comme d'habitude, d'abord confiée à l'institution scolaire et, partant, à son éducation civique.

Or, puisque tout cela avait appelé une réponse politique forte, il nous faut naturellement conclure cette phase de contextualisation en disant quelques mots de ce révélateur du mal français qu'était, et reste aujourd'hui encore, le recours aux extrêmes.

1.3 Le symptôme Front National.

Dans un article du *Monde* de 1982, Jean-Marie Le Pen avait déclaré ceci :

« Il est de notre devoir d'affirmer notre identité nationale et nous aussi notre droit à la

⁶⁶⁵ Gilles Couvreur, *Musulmans de France : diversité, mutations et perspective de l'islam français*, Éditions de l'Atelier, Paris, 1998.

⁶⁶⁶ Dans un article de la revue *Mana*, la sociologue Camille Tarot rappelait que l'apparition du mot "communautarisme" dans le langage courant date justement des années 1980 : « *La diffusion en France d'un discours nationaliste, populiste et xénophobe accompagnant la montée de l'extrême droite dans les années 80, la mondialisation de l'islamisme militant dans les foulées de la Révolution iranienne, la pérennisation sur le sol national des populations immigrées, la première affaire du voile islamique en 1989 et la décennie de débats qui s'en est suivie, le retour ici ou là de relents d'antisémitisme, les efforts de la pensée laïque pour redéfinir l'identité française sur un modèle républicain à remobiliser pour faire face aux pannes de l'intégration, en le différenciant spécifiquement du modèle démocratique anglo-américain, tous ces faits lourds ont reposé avec une ampleur inédite dans l'espace public français la question du pluralisme ethnique et religieux, donc la question des communautés. L'apparition récente du mot communautarisme dans la langue française est un indice sérieux de ce contexte et du fait que la communauté peut cacher l'autre qui inquiète.* » Cf. Camille Tarot, sous la direction de Sylvain Pasquier, *Mana, Revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 16, 2009, p. 67.

différence. »⁶⁶⁷

Du point de vue de notre objet d'étude, la valeur première de cette phrase réside dans son aptitude à recouper la réflexion que nous souhaitons mener sur une période où, de manière évidente, s'étaient manifestés les premiers symptômes d'une véritable schizophrénie française. Ce jour-là, le Président du Front National était ainsi parvenu à retourner à son avantage un droit durement acquis pendant le basculement paradigmatique des années 1960-1970. Sa manœuvre n'avait rien eu de trop compliqué. Il lui avait, en somme, suffi de récupérer le vocable du camp d'en face. Or, s'il s'avère que c'est vraisemblablement par ce biais que les antiracistes politiquement ambitieux s'étaient sentis tenus de reconsidérer leur systématisme multiculturaliste, il nous aura de toute évidence fallu percevoir dans cet événement ce que Pascal Perrineau appellera le *Symptôme Le Pen*.⁶⁶⁸ Dans une étude comparative du cas français, allemand et britannique, Virginie Guiraudon dut ainsi rappeler que pour obtenir le plus de voix aux élections, les grands partis politiques de l'époque avaient cherché à rapprocher leurs positions de « l'électeur médian » :

« Si ces hypothèses théoriques paraissent simples, les partis font face à certains dilemmes *in situ* à partir du moment où la distribution des préférences de l'électorat sur une question précise n'est pas normale au sens statistique du terme et/ou ne recoupe pas les clivages traditionnels droite/gauche. C'est le cas de la politique d'immigration puisque, si de nombreux électeurs sont indécis ou indifférents, une petite minorité est favorable à l'amélioration du droit des étrangers alors qu'une proportion plus importante de la population soutient des mesures restrictives. [...] Les partis démocratiques risquent de perdre une partie de leur électorat s'ils laissent à un parti d'extrême droite le monopole du discours anti-immigrés et des propositions restrictives. Ce parti extrémiste pourrait alors investir l'espace laissé vide par les grands partis. [...] L'argument des multiculturalistes à la française fut vite perverti par des hommes politiques anti-immigrés comme Le Pen et des groupes tels que GRECE et le Club de l'Horloge.⁶⁶⁹ Pour l'extrême droite, il s'agissait de rendre les différences entre les groupes ethniques absolues et de persuader l'opinion que le retour des immigrés chez eux serait une bonne chose et pour eux et pour les « Français de souche ». »⁶⁷⁰

⁶⁶⁷ *Le Monde*, 21 décembre 1982.

⁶⁶⁸ Pascal Perrineau, *Le symptôme Le Pen : radiographie des électeurs du Front National*, Fayard, Paris, 1997.

⁶⁶⁹ Le GRECE (Groupement de Recherche et d'Étude pour la Civilisation Européenne) et le Club de l'Horloge sont l'un et l'autre, des cercles de réflexion politiques fondés pour le premier en 1968, et pour l'autre en 1974. Le premier, dirigé (aujourd'hui encore) par Olivier de Benoist, entretiendra avec le second (qui comptait dans ses premiers membres statutaires un certain Bruno Mégret) comme point commun d'avoir vu défiler dans ses rangs un certain nombre de personnalités d'extrême droite. Voir : Ariane Chebel d'Appollonia, *L'extrême droite en France : de Maurras à Le Pen*, PUF, Bruxelles, 1996, 314-328 ; Pierre-André Taguieff, « Entretien : origines et métamorphoses de la Nouvelle droite », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 40, n° 40, octobre-décembre 1993, p. 4-5 ; Anne-Marie Duranton-Crabol, *Visages de la Nouvelle Droite. Le GRECE et son histoire*, Presses de la FNSP, Paris, 1988.

⁶⁷⁰ Virginie Guiraudon, *Les politiques d'immigration en Europe*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 183-185.

De fait, il se trouve qu'après neuf années d'une existence faite de faibles prouesses,⁶⁷¹ le FN avait entamé, en septembre 1983, une prometteuse marche en avant.⁶⁷² À Dreux, ou encore à Aulnay-sous-Bois, les frontistes étaient parvenus à obtenir qu'une triangulaire soit décidée et avaient ainsi provoqué la défaite des communistes. Très vite, il avait d'ailleurs fallu constater qu'un grand nombre de sympathisants d'extrême gauche s'étaient convaincus de la nécessité de rejoindre l'autre côté du navire.⁶⁷³ Les chiffres montrent, en effet, de manière très claire que les régions où le vote Front National avait été fort avaient cessé d'appartenir, comme au temps des poujadistes, à une France économiquement attardée, et qu'il s'était agi, au contraire, de constater la protestation d'une France urbaine et industrielle ; celle qui, au fond, comportait les pourcentages les plus élevés d'immigrés maghrébins. Le ver avait atteint le fruit. Mais fait nouveau, le fruit avait poussé en ville. Les ouvriers français, issus, pour beaucoup d'entre eux, de familles ayant connu l'exode rural après 1945, s'étaient retrouvés aux premières loges du spectacle offert par la cité nouvelle. La suite est connue. Le 16 mars 1986, le passage au scrutin proportionnel – souhaité par Mitterrand – avait opportunément permis au FN d'entrer à l'Assemblée nationale. Sa voix n'avait donc jamais été aussi audible et les partis "dits" traditionnels avaient alors dû se résoudre à jouer les médiateurs d'une société de plus en plus bipolaire.

Or, l'action des responsables politiques de cette décennie s'était le plus souvent concentrée sur le rôle qu'aurait dû pouvoir jouer cet instrument intégrateur qu'est l'école. De fait, si l'éducation civique s'était une fois de plus retrouvée en première ligne, c'est qu'on avait pensé qu'elle saurait aborder chacun des thèmes évoqués plus haut. L'immigration, les nouvelles religiosités, le racisme, la tolérance, le sens de la nation, le respect des principes contraignants de la citoyenneté, toutes ces notions avaient fini par occuper le cœur d'un questionnement centré sur le traitement d'une véritable schizophrénie française. Il avait, certes, fallu défendre et consolider les acquis d'une France émancipée. Mais l'actualité, dictant l'ordre des thèmes à débattre, avait aussi conduit le monde politique à ranimer, à différentes reprises et selon des règles mouvantes, ce que Virginie Guiraudon nommera "*le paradigme civique et*

⁶⁷¹ Jean-Marie Donegani, Marc Sadoun, « Le renouveau de l'extrême droite », *La V^e République*, Éditions Calmann-Lévy, Paris, 1998, p. 405-424 ; Nicolas Lebourg, Jonathan Preda, « Ordre Nouveau : fin des illusions droitières et matrice activiste du premier Front National », dans *Studia Historica. Historia Contemporanea*, Université de Salamanque, n° 30, 2012, p. 205-230.

⁶⁷² Voir : Jean-Charles Deniau, Emmanuel Blanchard, *Le diable de la République : 40 ans de Front National*, Program 33, Institut National de l'Audiovisuel, 2011, [en ligne], consulté le 2 février 2014, URL : <http://www.ina.fr/video/4593451001>.

⁶⁷³ Pascal Perrineau, *Le Symptôme Le Pen : radiographie des électeurs du Front National*, op. cit.

républicain” :

« Entre ces deux pôles – racistes & multiculturalistes –, les forces politiques traditionnelles tentèrent de trouver un discours médian. Ce dernier fut la réactivation du paradigme civique et républicain, qui ressemblait étrangement au discours assimilationniste du passé. Alors que l'intensité du débat sur la politique d'immigration et de la citoyenneté était à son zénith, en 1986-1987 lors de la discussion des premières « lois Pasqua », une commission présidée par Marceau Long fut créée et organisa des audiences publiques sur l'intégration. Ses conclusions, qui dénoncèrent fermement « la logique des minorités » (1988), furent acceptées par tous les partis politiques démocrates. Par la suite, toute revendication en faveur des droits politiques et culturels des étrangers fut considérée comme tabou et la *doxa* républicaine fut réaffirmée à chaque polémique, comme en 1989 lors de l'affaire du foulard de Creil. »⁶⁷⁴

2. La perplexité du discours politique et de la société civile sur l'éducation civique.

À partir des années 1980, l'État, prenant acte des risques de désunion nouvellement mis en lumière par les éléments que nous venons d'évoquer, décida effectivement de réagir en faisant une nouvelle fois de l'école le premier terrain d'application d'une réflexion fondée, à tous égards, sur sa capacité à créer du lien. Au fil du temps, la difficulté de sa mission, conditionnée par l'état d'une double obligation – celle de reconnaître les particularismes individuels et celle, plus “classique” de promouvoir un humanisme proprement républicain – avait ainsi mené ses différents ministres de l'Éducation nationale à prendre des mesures qui, toutes, avaient eu pour objet de solutionner l'équation posée par une réactivité de plus en plus ouvertement schizophrène.

Dans les premières années de la décennie 1980, la conclusion d'une vieille “querelle”⁶⁷⁵ entretenue, depuis la fin des années 1960, sur le visage qu'aurait dû (re)prendre l'enseignement de l'histoire, avait ainsi, premièrement, contribué à ranimer une grande réflexion sur la place que devait occuper la nation dans les contenus. La question n'était pas neuve. Nous avons d'ailleurs pu constater tout au long de nos recherches qu'elle n'avait, en fait, échappé à aucune des périodes traitées par nos soins. Ce qui avait changé, c'est la nature et la fonction des termes par le biais desquels on en était venu à la poser. Car à l'intérieur même des débats qui avaient agité cette courte séquence (1980-1984), la grande histoire de France avait été, cette fois-ci,

⁶⁷⁴ Virginie Guiraudon, *Les politiques d'immigration en Europe, op. cit.*, p. 185.

⁶⁷⁵ Edwy Plenel, « La querelle de l'histoire », *Le Monde*, 22 janvier 1981.

largement repensée dans son rapport à “l’autre”.⁶⁷⁶ Pour être plus clair, nous dirons que les animateurs de cette réflexion collective avaient été amenés à constater que l’altérité n’était plus seulement associée à ce qui se trouvait en dehors des frontières nationales, dans la mesure où “les autres” en étaient progressivement venus à désigner, dans le même mouvement, les immigrés vivant en France ainsi que leurs descendants. En somme, l’intelligentsia français avait en fait pris conscience d’un fait simple mais essentiel : la diversité culturelle de la société française et celle du monde dans son ensemble étaient, depuis un certain temps, déjà, constamment associées. Or, cette réflexion générale mais dont le point culminant était intervenu en 1984 à l’occasion d’un colloque surmédiatisé,⁶⁷⁷ avait offert de délimiter les approches du problème en deux groupes d’acteurs qui, pour un nombre conséquent d’entre eux, avaient souvent eu à se prononcer sur notre objet d’étude :⁶⁷⁸

- Un premier groupe était constitué de ceux qui prônaient la connaissance et l’amour ranimé de la patrie comme la finalité première de l’enseignement de l’histoire (et donc de l’éducation civique). On y trouvait Jean-Pierre Chevènement, l’ancien garde des sceaux, Michel Debré, l’historien Pierre Chaunu⁶⁷⁹ ou encore – dans une mesure bien particulière –

⁶⁷⁶ Lors du grand Colloque nationale sur l’histoire et son enseignement organisé à Montpellier en 1984, l’expression “*histoire des autres*” traverse la majorité des interventions émanant d’universitaires ou de membres du gouvernement socialistes. Mieux, une commission d’étude dudit colloque porte sur “*l’histoire et la géographie des autres*”. Voir à ce sujet, la thèse de Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République : Éduquer à la citoyenneté à l’école dans la France d’aujourd’hui*, op.cit. p. 93-135 ; Ministère de l’Éducation Nationale, Service de l’information, *Colloque national sur l’histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*, Centre National de la Documentation, Paris, 1984 ; Maurice Crubellier, « Enseigner l’histoire. Analyse historique d’un malaise », *Histoire de l’éducation*, vol. 26, n° 26, 1985, p. 39-60 ; Patricia Legris, *L’écriture des programmes d’histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d’un instrument d’une politique éducative*, op. cit., p. 323-334.

⁶⁷⁷ Réunissant entre 300 et 400 participants, ce colloque fut largement couvert par les médias. Durant son déroulement, il n’y eut ainsi pas un jour sans que les grands quotidiens nationaux ne consacrent au minimum un article à l’histoire scolaire. Cet événement organisé par un gouvernement de gauche fut même salué par *Le Figaro* : « *Force est de rendre justice au PS : parti des enseignants par excellence, il s’efforce de trouver une issue à la crise de l’enseignement de l’histoire* » (*Le Figaro*, 20 janvier 1984).

⁶⁷⁸ Ces groupes doivent être perçus comme les éléments d’un espace global de réflexion dans lesquels des positions s’étaient démarquées les unes des autres. Le colloque de Montpellier était intervenu comme un révélateur de tendances mais il faut bien comprendre que ces groupes s’étaient en un sens formés avant et en dehors de sa seule tenue.

⁶⁷⁹ Ces trois-là avaient notamment été invités à s’exprimer sur “le sentiment national aujourd’hui” dans le cadre d’un dossier *du Monde de l’Éducation*. Leur intervention avait fait suite à l’article d’un professeur d’histoire du secondaire, Pierre Kerleroux, lequel, avait étudié les livres d’histoire non scolaires à destination de la jeunesse. L’enseignant y avait relevé que le silence qui entourait ce qui aurait pu encourager “une fierté nationale actuelle : « les figures de la mythologie française d’aujourd’hui », à savoir, les grands scientifiques contemporains, Médecins Sans Frontières, les sportifs, les intellectuels et autres entrepreneurs. Il y avait vilipendé un “agnosticisme national” en défendant, à l’inverse, “un nationalisme non chauvin” et un “patriotisme actuel et ouvert”. Chacune des trois personnalités citées plus haut avait souscrit à son appel. Voir : *Le Monde de*

Jean-Marie Le Pen.⁶⁸⁰ Pour ceux-là, l'enseignement devait être centré sur la France et l'accent devait être clairement mis sur le collectif (la figure de l'individu était presque totalement absente de leur discours). Pour Michel Debré, par exemple, il était urgent de veiller à redonner aux “jeunes français le sentiment de leur enracinement”.⁶⁸¹ Dans son discours, comme dans celui des personnalités précitées, la nation était le plus souvent appréhendée comme une maîtresse ou comme une mère envers qui chaque citoyen devait d'abord faire œuvre de reconnaissance et d'admiration. La couleur et la teneur du propos étaient connues. Nous en avons d'ailleurs suffisamment discuté dans notre premier chapitre. Ce n'est ainsi pas sans rappeler la parole d'Ernest Renan que Pierre Chenu – pour ne citer que cette parole – s'était, un jour, appliqué à définir l'histoire, telle qu'elle devait être enseignée :

“ [...] celle des hommes qui ont, par leur travail, leurs efforts et leurs souffrances, rendu ce sol intelligent parce que riche des restes des quinze milliards d'hommes et de femmes qui nous ont précédés sur le sol de notre patrie”.⁶⁸²

• Un deuxième groupe, dans lequel ou pourrait faire se rejoindre les visions pluralistes ou multiculturalistes du discours scolaire, mais dont on pourrait malgré tout considérer qu'il se scindait en deux sous-groupes, bien souvent déterminés par l'ampleur de la liberté de parole qu'offrait le statut ou la fonction de ceux qui y appartenaient s'était donc, lui aussi, manifesté. Dans un premier sous-groupe, souvent composé d'hommes politiques tenus de mesurer la vigueur de leurs propos, des hommes et des femmes avaient estimé nécessaire et urgent de faire prendre conscience aux jeunes de leur inscription dans la nation, tout en les faisant s'ouvrir au monde et “aux autres”. Christian Beullac, Pierre Mauroy et Alain Savary⁶⁸³ étaient de ceux-là.

l'Éducation, septembre 1983, p. 42-49 ; Pierre Kerleroux, « Douze livres d'histoire pour les jeunes au banc d'essai », *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, p. 45.

⁶⁸⁰ On comprendra qu'à l'intérieur même de ce groupe, pouvaient être identifiés un certain nombre d'éléments parfaitement discordants. Il suffit pour s'en rendre compte de consulter les conclusions du colloque organisé en avril 1980 par le Club de l'horloge “Un printemps pour l'éducation”, dans lequel étaient dénoncés “*le mondialisme militant*” et la “*mystique égalitaire*” dont étaient imprégnés - selon ses membres - les programmes d'histoire. De son côté, Jean-Marie Le Pen s'était concentré sur un discours plus barrésien dans lequel le thème social était inextricablement associé à la nation. Contrairement au nationalisme républicain, avec lequel il partageait l'idée d'un individu consciemment enraciné, l'essentiel de sa critique allait de pair avec une dénonciation de la menace absolue que présentait l'étranger. Voir : Charles Vial, « Un colloque du Club de l'Horloge. Égalitarisme et liberté. », *Le Monde*, 30 avril 1980 ; Pierre Milza, « Le Front National : droite extrême ou national-populisme ? », in Jean-François Sirinelli (dir.), *Histoire des droites en France*, Gallimard, Paris, 1992, p. 691-732 ; Pierre-André Taguieff, « La doctrine du national-populisme en France », *Études*, n° 364, janvier 1986, p. 27-47.

⁶⁸¹ *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, p. 48.

⁶⁸² *Le Figaro*, 23 janvier 1984.

⁶⁸³ Il nous faut préciser ici qu'Alain Savary, comme Christian Beullac avant lui, avaient précédé Jean-Pierre Chevènement dans sa volonté de restaurer un enseignement d'éducation civique, non seulement autonome, mais recentré sur des références proprement nationales. Mais, puisque, ni l'un, ni l'autre, n'avaient eu le temps de mener à bien leur projet, il nous a semblé que nos efforts devaient plus spécifiquement se concentrer sur la réforme

Leur discours était donc plus intermédiaire et entendait surtout entretenir une distance avec l'enseignement de la nation proposé par la III^e République.⁶⁸⁴ Contrairement au premier groupe qui s'en défendait, les membres de ce groupe faisaient la promotion d'une certaine forme d'individualisme, dans la mesure où la vision grandiose de la nation méritait, selon eux, d'être principalement associée à l'héritage universaliste français (l'idée étant alors de former des individus critiques).⁶⁸⁵ C'était en cela, surtout, que le modèle d'une France nécessairement vertueuse devait être exclu. Par exemple, il leur semblait qu'une critique du passé colonial devait permettre d'envisager les choses de manière évolutive⁶⁸⁶ (la contradiction entre un modèle hérité du passé et le besoin de le critiquer posait, de fait, un sérieux problème). Si la France devait rester pour ce groupe la référence prioritaire du point de vue de la construction identitaire, il n'était donc pas question pour eux de contribuer à ce qu'on exalte un patriotisme "à l'ancienne". Le Premier ministre, ouvrant le colloque de Montpellier avait pourtant clairement insisté sur la vision qu'il se faisait d'une histoire saturée de fonctions civiques. Mais s'il avait tenu à dénoncer le danger d'une absence de mémoire nationale, il avait aussi tenu à défendre la fonction première que devait jouer la question des valeurs dans la représentation collective de la Nation :

« L'histoire [...] doit contribuer à donner aux jeunes générations à la fois une autonomie et le sens de la solidarité. Elle doit contribuer à assurer leur épanouissement, leur équilibre personnel mais aussi leur capacité d'action et de participation à la vie des groupes et des collectivités auxquels ils appartiennent [...]. Une des fonctions les plus importantes de l'enseignement de l'histoire est bien, aujourd'hui, de proposer aux jeunes des références, de

menée, en 1985, par le maire de Belfort. Voir : Maurice Crubellier, « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, n° 26, 1985. p. 39-60 ; Alain Eck, *Alain Savary : un socialiste dans la jungle*, B. Leprince, coll. « L'encyclopédie du socialisme », Paris, 2004

⁶⁸⁴ Dans son allocution d'ouverture au colloque de Montpellier, Pierre Mauroy avait notamment affirmé que l'histoire scolaire ne pouvait plus être "centrée seulement sur l'émergence, la construction patiente d'une nation ou la géographie d'un empire", mais qu'elle devait favoriser "une ouverture sur le monde et une connaissance des autres". De son côté, Alain Savary avait tenu à regretter publiquement que l'histoire de France soit présentée à l'école comme "exemplaire" et "racontée aux prix de silences et d'exclusions dont nous mesurons mieux désormais l'injustice". Voir : Pierre Mauroy, Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, 19-20-21 La Documentation Française, Paris, [en ligne] Format html. Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/843033500.html> [consulté le 3 février 2014] ; Alain Savary, *Allocution de Monsieur Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale à la séance de clôture du colloque national sur l'histoire et son enseignement, à Montpellier, le samedi 21 janvier 1984*, Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, Paris, 23 janvier 1984, p. 3.

⁶⁸⁵ Cette approche entendait s'inscrire dans la droite lignée des philosophies néo-pédagogiques. Dans un colloque organisé par la revue *Historia*, Christian Beullac avait ainsi tenu à insister sur la valeur pédagogique de l'éveil – les méthodes actives – les mieux à-même de développer le "sens critique" des élèves. Cf. *Le Monde*, 6 mars 1980, p. 12.

⁶⁸⁶ Suzanne Citron, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Les Éditions de l'Atelier, Paris, 2008, p. 10-11 ; François Dosse, « Les remises en cause du roman national », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, *Les courants historiques en France XIX-XIX^e siècle*, Gallimard, Paris, 2007, p. 472-483.

leur permettre de comprendre la dimension universelle des valeurs sur lesquelles repose la cohésion de nos sociétés. »⁶⁸⁷

Ainsi, même s'il lui était apparu préférable de favoriser une véritable “recherche d'identité”, faite, par ailleurs, de “racines”,⁶⁸⁸ il s'était plutôt agi pour lui, comme pour les tenants de cette approche, de promouvoir une fierté nationale principalement fondée sur la relation que devait entretenir chaque Français avec l'histoire des principes universalistes. Ici, le lien national ne devait donc pas être plus que cela bâti sur une lexicologie charnelle ou sentimentale. Les racines et l'identité nationale ne pouvaient en aucun cas jaillir d'une prétendue créativité individuelle. Elles devaient correspondre aux principes hérités d'un âge lumineux dans la mesure où “les jeunes générations”, en recherchant et en inventant “d'autres valeurs” ne devaient pas pour autant “abandonne[r] ces valeurs héritées d'un passé humaniste...”.⁶⁸⁹

Puis, un deuxième sous-groupe, souvent constitué d'intellectuels naturellement plus libres de défendre un point de vue tranché, s'était constitué autour d'une vision légèrement différente dans la mesure où il était apparu préférable, pour ses membres de relativiser la référence à la nation et de former, de fait, un citoyen avant tout critique. Cette vision avait été principalement défendue par des universitaires de gauches tels que Mona Ozouf,⁶⁹⁰ Michelle

⁶⁸⁷ Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, *op. cit.*

⁶⁸⁸ Dans un rapport commandé par Alain Savary – qui espérait ainsi mettre un terme à la querelle de l'histoire – René Girault avait notamment rejoint le point de vue de Pierre Mauroy en évoquant à plusieurs reprises l'obligation de veiller à ce que l'élève se repère à partir de “racines” nationales, lesquelles, constituaient pour lui le référent collectif le plus légitime entre “l'homme individu” et “les hommes en général”. Cf. René Girault, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 1983 ; Patricia Legris, « le rapport Girault : une commande du ministre de l'Éducation aux “historiens experts” (1981-1983) », *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, *op. cit.*, p. 311-322.

⁶⁸⁹ À titre d'exemple, il avait notamment tenu à insister sur le fait que les “Français” agissaient “quotidiennement” pour défendre “la paix, la liberté, la démocratie, la justice sociale, le respect de la vie et de la personne humaine, le respect des différences, la solidarité entre les peuples.” *Ibid.*

⁶⁹⁰ Mona Ozouf s'était intéressée à partir de la fin des années 1950 à l'histoire de la Révolution française et de l'enseignement public. Dans le cadre du colloque de Montpellier, elle avait été chargée de réfléchir à la question des “relations entre histoire et instruction civique”. Fille d'un instituteur breton, ancienne élève de l'ENS, agrégée de philosophie, ex-membre du centre de recherches politiques piloté (à l'époque) par Raymond Aron à l'EHESS et Directrice de recherche au CNRS, Mona Ozouf est l'auteure de contributions dans *Le nouvel observateur* et *Le débat*. Auteure de *l'École, l'Église, la République 1871-1914*, Armand Colin, Paris, 1962 ; *La fête révolutionnaire 1789-1799*, Gallimard, Paris, 1976 ; *L'école de la France, Essai sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Gallimard, Paris, 1984 ; *Dictionnaire critique de la révolution française* (avec François Furet), Flammarion, Paris, 1988 ; *La République des instituteurs* (avec Jacques Ozouf), Gallimard, Paris, 1989, elle se manifesta en 2005 en signant la pétition “Liberté pour l'histoire” dans laquelle elle s'insurgeait (aux côtés de dix-neuf autres historiens, dont Pierre Nora) des procédures judiciaires engagées contre certains collègues accusés de ne pas avoir respecté les lois mémorielles. Constituée depuis en association, cette cause dispose d'un site internet consultable à l'adresse suivante : <http://www.lph-asso.fr>. Voir : fiche biographique de Mona Ozouf sur le site de l'EHESS : <http://cmb.ehess.fr/194>.

Perrot,⁶⁹¹ Jean Devisse,⁶⁹² Jacques Legoff⁶⁹³ ou Suzanne Citron,⁶⁹⁴ des syndicats (SNI, PEGC, SGEN-CFDT...)⁶⁹⁵ ou des revues pédagogiques (*Le Monde de l'Éducation, le Journal des instituteurs...*). Pour eux, l'enseignement de l'éducation civique et de l'histoire devait moins viser à raffermir le sens de la nation qu'à former un citoyen critique, actif et ouvert sur les autres cultures. De surcroît, la France n'avait pas nécessairement été décrite dans leurs discours comme l'incarnation magnifique de principes universels ou démocratiques. Leur crédo, au contraire, revenait à promouvoir la formation de ce que l'on appelle communément des « citoyens du monde ».⁶⁹⁶ La supériorité française ou occidentale méritait, en somme, pour ces gens d'être le plus souvent critiquée dans un style volontiers tiers-mondiste. À leurs yeux, l'enseignement de l'histoire, comme de l'instruction civique devait, du reste, contribuer à une « *pédagogie de la sortie de soi-même* ».⁶⁹⁷ Tout, dans leur argumentaire, devait ainsi renvoyer à la prise de conscience de l'altérité et de la diversité française. Jacques Le Goff, par exemple, s'était fait remarquer en souhaitant que l'on tire « les conséquences du changement de la société française et du monde, cela, afin que l'enseignement de l'histoire nationale puisse se défaire de la croyance en “la valeur universelle de son modèle” et de son “européocentrisme” :

« Il faut remplacer une (ou des) Histoire(s) de France par une Histoire de la France. Cette France qui ne sera plus une collection d'images d'Épinal n'en sera pas moins attachante et elle sera plus vraie [...]. Qu'elle sache aussi reconnaître en elle depuis la Préhistoire tous ses

⁶⁹¹ L'historienne Michelle Perrot était, quant à elle, spécialiste du mouvement ouvrier, de l'histoire carcérale et de l'histoire de ce qu'elle appelait “les groupes dominés”. Voir : Margaret Maruani, Chantal Regeat, « L'histoire de Michelle Perrot », *Travail, genre et sociétés*, novembre 2002, n° 8, p. 17.

⁶⁹² Spécialiste du Moyen Âge européen et de l'Afrique, Jean Devisse avait participé au colloque de Montpellier en tant que responsable de la rédaction d'un rapport sur “l'histoire chez les autres”. Voir : Odile Redon, « À Jean Devisse », *Médiévales*, vol. 15, n° 31, 1996, p. 5-6 ; Maurice Crubellier, « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation, op. cit.*, p. 55-57.

⁶⁹³ Figure Emblématique de la troisième génération de l'École des Annales, Jacques Legoff était, lui, directement concerné par la refonte des programmes puisque c'est lui qui présida jusqu'en 1985 la commission permanente dont l'avis, suivi un an plus tôt, avait donné lieu à la publication des nouveaux programmes d'histoire-géographie-éducation civique du cours moyen.

⁶⁹⁴ Professeur agrégé d'histoire et de géographie, Suzanne Citron exerça pendant onze ans dans la faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université de Villetaneuse. Proche des mouvements de rénovation pédagogique des années 60-70, elle est connue pour avoir défendu un *aggiornamento* de l'enseignement de l'histoire. Promotrice invétérée des méthodes actives, elle avait lourdement critiqué l'image qui était donnée de l'État-nation dans les programmes traditionnels. Voir : Suzanne Citron, Daniel Hemery, « Une régression intellectuelle », *Le monde*, 17 mai 1980, p. 2 ; Suzanne Citron, « Pour une mémoire plurielle », *Le Monde*, 19 janvier 1984, p. 2 ; Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit. ; Suzanne Citron, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Éd. Ouvrières, Paris, 1984, Suzanne Citron, *Le mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières, 1987.

⁶⁹⁵ Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République : Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, op. cit, p. 126-132.

⁶⁹⁶ Voir : Vincent Hubert (dir.), *Citoyen du monde : enjeux, responsabilités, concepts*, L'Harmattan, Paris, 2004.

⁶⁹⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, op. cit., p. 96.

immigrants, toutes ses composantes, autres devenus elle-même, qui concourent à rendre nécessaires dans l'enseignement de l'histoire une connaissance et une compréhension suffisantes des périodes les plus anciennes, de la Préhistoire à la Renaissance.»⁶⁹⁸

Pour autant, les partisans de cette approche considéraient, eux aussi, que l'histoire de France devait occuper une place importante dans l'enseignement, car le cadre national devait demeurer pour les futurs adultes l'espace principal de vie et d'engagement civique. Puisque les élèves vivaient en France, il fallait, disait Le Goff, qu'ils « *sachent d'abord se repérer et agir dans leur communauté nationale* ». ⁶⁹⁹ La valorisation de l'individualisme utilitariste mise en avant par la décennie néo-libérale qui venait de s'écouler avait été donc plutôt rejetée par ses intellectuels. Pour eux, l'enseignement de l'éducation civique avait bien mérité d'être envisagé dans sa finalité civique, mais il ne devait pas prioritairement viser la prise de conscience d'une appartenance nationale. À les entendre, il devait surtout tâcher de sensibiliser les futurs adultes à la capacité d'action dont ils seraient appelés à disposer sur la vie collective et le cours de l'histoire. L'idée, dans ce cas, n'avait donc plus été de fournir des “*racines*” aux enfants ou de produire des souvenirs, mais de leur donner les moyens de s'expliquer le monde pour mieux le transformer. Or, cela devait passer, pour Mona Ozouf, par l'enseignement d'une éducation civique capable :

« [...] d'enseigner l'autre, et pas le même, les cultures des sociétés non modernes et dans notre propre culture, les aspects les plus élémentaires, les moins modernes [...] Le civisme Troisième République croyait atteindre l'universalisme en niant les particularités. Notre civisme [...] ne tourne nullement le dos à un universalisme sans lequel nous ne parviendrons même pas à comprendre ce qu'est la différence. Il pose l'unité du genre humain, mais il postule que c'est [...] dans l'affirmation de leurs particularités culturelles que s'exprime l'universel. [...] Pour un civisme comparatiste plaide le fait que dans la communauté des élèves, bien moins homogène qu'autrefois, les différences culturelles crèvent les yeux. »⁷⁰⁰

Lorsqu'on considère les choses à partir de ces différentes visions politiques ou philosophiques du débat, on constate ainsi que tout le monde s'était, au départ, engagé dans un cheminement fondé sur l'importance de ces trois éléments qu'étaient : l'enseignement de l'histoire, les rapports qu'elle entretenait avec les problématiques identitaires (sens national/respect des différences) et le rôle que devait pouvoir jouer l'éducation civique dans la formation d'une conscience collective et citoyenne moderne. Or, si l'on observe les manières

⁶⁹⁸ *Ibid.*, p. 166-167.

⁶⁹⁹ Entretien avec Jacques Le Goff, *Le Monde de l'Éducation*, mai 1980, p. 24.

⁷⁰⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, op. cit.*, p. 95-96.

qu'avait eues l'État-éducateur d'adapter son discours à certains faits d'actualité, on se rend compte que ces points de vues – en écartant ceux de l'extrême droite – avaient presque tous obtenu de l'exécutif qu'il confirme leur bien-fondé par une réforme de l'éducation civique. C'est, dès lors, pour illustrer, une fois de plus, la nature profondément symptomatique de cette activité qu'il nous faudra donc montrer comment la réforme néo-républicaine de 1984 avait précédé de quelques années seulement une action principalement portée sur la reconnaissance des particularismes individuels. L'examen de ces deux épisodes, parce qu'il devait être finalement rattaché aux preuves de leur inefficience (*via* l'affaire du voile), devra d'ailleurs nous aider à comprendre les raisons pour lesquelles les responsables de la décennie 1990 avaient cru bon d'imaginer une éducation civique supposément capable de surpasser la contradiction d'une situation appelant, tour à tour, une convocation des principes les plus républicains et une reconnaissance accrue des libertés individuelles.

2.1 La réforme néo-républicaine de 1984.

Durant l'été 1983, François Mitterrand, qui jusque-là n'était pas intervenu dans le traitement de la querelle de l'histoire, avait jugé bon d'entrer en jeu. À dire vrai, son interventionnisme, à l'époque, en avait surpris plus d'un. Mais cela pourrait en réalité s'expliquer par le fait qu'aucun nouveau texte sur la question n'était parvenu à clore un débat devenu gênant. Sa réflexion, sur cette question, s'était donc nourrie de considérations pleinement politiques. Avec le temps, en effet, nombre d'enseignants – dont beaucoup étaient engagés au PS – avaient choisi de manifester leur exaspération en rendant leur carte d'adhérent du Parti Socialiste. Or, le chef de l'État, sachant que cette défiance à l'égard du ministre en place (Alain Savary) portait préjudice au PS, n'avait pas manqué d'analyser le coût politique d'un tel mouvement d'humeur. C'est pourquoi il avait demandé à l'un de ses conseiller de commander la rédaction d'un rapport⁷⁰¹ sur l'enseignement de l'histoire qui, avait-il exigé, devait être : “ *fait par quelqu'un de confiance, désigné par nous, et dont le rapport [devait lui être] destiné.* ”⁷⁰² En fait, il lui avait déjà été offert de nourrir sa réflexion sur les bases de travaux contenus dans un rapport évoqué un peu plus haut. Nous parlons là du rapport qu'Alain

⁷⁰¹ Il avait précédemment eu à lire le fameux rapport Girault, qui, on l'aura compris, ne lui avait apporté aucune satisfaction. Voir : Patricia Legris, « Le rapport Girault : une commande du ministre de l'Éducation nationale aux “experts historiens” (1981-1983), *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 311-322.

⁷⁰² Claude Lelièvre, Christian Nique, *L'école des présidents*, op. cit., p. 341.

Savary, avait commandé dès le mois de juin 1983⁷⁰³. Mais un an plus tard, le Président de la République avait en fait surtout souhaité qu'on lui fasse parvenir un travail (officieux) non ordonné par le ministère de l'Éducation nationale.⁷⁰⁴ Qui plus est, et cela, avant même que ne lui soit remis ce document, le Président de la République avait choisi d'intervenir lors d'un conseil des Ministres, celui du 31 août 1983. Ce jour-là, François Mitterrand s'était dit « scandalisé et angoissé ». Il y avait dénoncé devant tous les membres du gouvernement Mauroy les carences de l'enseignement de l'histoire, et s'était permis de désavouer, de fait, la politique pédagogique conduite, jusque-là, par Alain Savary. Ce que l'on sait aujourd'hui, c'est que cet enseignement délaissé avait eu, à ses yeux, une fâcheuse tendance à favoriser « *la perte de la mémoire collective des nouvelles générations* ».⁷⁰⁵ Très vite, son intervention, ayant fuité, avait d'ailleurs fait mouche. Le quotidien *Le Monde*, notamment, s'était empressé de consacrer un dossier complet à l'événement, et il n'en avait pas fallu plus pour que le débat recouvre une dimension nationale.⁷⁰⁶ Sauf que cette fois, l'orientation des thèmes de discussions avait fini par faire la part belle aux partisans d'une formation scolaire recentrée sur des bases néo-républicaines.⁷⁰⁷ Parmi les voix qui s'étaient faites entendre, celle du président du MRG⁷⁰⁸,

⁷⁰³ Ce rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le primaire et le secondaire avait été commandé à un universitaire, René Girault. Voir l'analyse de son contenu proposé par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 311-322.

⁷⁰⁴ Pour la rédaction dudit rapport, le Président avait choisi André Miquel parmi les quelques noms proposés par Jacques Attali. Tout comme les deux autres historiens proposés (Fernand Braudel et de Jacques Le Goff), il se trouve qu'André Miquel était un proche d'Attali. Le choix porté sur Miquel pourrait, *a posteriori*, étonner car il occupait à l'époque – et ce, depuis 1976 – la chaire de langue et littératures arabes classiques au Collège de France. Cet ancien normalien de la rue d'Ulm n'était donc pas historien de formation puisqu'il était agrégé de grammaire et docteur ès lettres. Voir : http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/historique/andre_miquel.htm.

⁷⁰⁵ Charles Vial, « Le coup de sang de M. Mitterrand », *Le Monde*, 2 septembre 1983.

⁷⁰⁶ « L'intervention de M. Mitterrand relance le débat » (dossier), *Le Monde*, 3 septembre 1983.

⁷⁰⁷ D'après cet adversaire du néo-républicanisme qu'est Philippe Foray : « *L'expression «néo-républicanisme» désigne un courant de pensée et d'influence, attaché à la défense de l'école républicaine et de l'instruction publique, qui s'est manifesté dans la discussion sur l'éducation à partir des années 1980 et fait entendre régulièrement sa voix depuis. S'appuyant sur le travail fondateur que Claude Nicolet a consacré à "L'idée républicaine en France", il rassemble des auteurs dont les orientations académiques et intellectuelles sont sans doute diverses - Jacques Muglioni, Régis Debray, Catherine Kintzler, Alain Finkielkraut, Elisabeth Badinter, Dominique Schnapper, etc. - mais qui se retrouvent dans la défense commune d'une certaine conception de la république et surtout de l'école républicaine.* » Cf. Philippe Foray, « L'école des néo-républicains et le libéralisme politique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, Vol. 41, février 2008, p. 12. Voir aussi : Claude Nicolet, *L'éducation républicaine en France*, op. cit. ; Audric Vitiello, « Renouveau et renouvellement de l'intégration civique », *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, op. cit., p. 387-429 ; Elisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Elisabeth De Fontenay et Catherine Kintzler, « Lettre ouverte à Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale », *Le Nouvel Observateur*, 2 novembre 1989 ; repris dans Catherine Kintzler, *La République en questions*, Minerve, Paris, 1996, p. 78-81.

⁷⁰⁸ Le MRG (Mouvement des Radicaux de Gauche) avait été fondé par Jean-Michel Baylet et Robert Fabre en 1973 après la scission du Parti Radical (divisé sur le soutien qu'il avait fallu apporter à François Mitterrand pour

Jean-Michel Baylet avait ainsi débouché sur la publication d'une déclaration dans laquelle les fonctions civiques de l'enseignement avaient été clairement remises à l'honneur :

« Le MRG approuve entièrement le Président de la République dans sa volonté de redonner à l'histoire une grande place dans l'enseignement [...]. Les Français doivent trouver dans la connaissance de leur histoire force et raisons d'espérer et d'agir pour leur avenir. Dans cette même perspective, les radicaux de gauche rappellent qu'ils ont toujours demandé un véritable enseignement de l'instruction civique. »⁷⁰⁹

Son propos avait, en somme, permis de mettre en avant un objectif clair. Mais il s'était surtout fait le porte-parole d'un mouvement dont l'objet premier avait été de recentrer le curseur d'une réflexion très technique, mais aussi très générale, sur un aspect qui devait nécessairement intéresser notre étude. Car en choisissant de prendre en main la résolution du problème, François Mitterrand avait commencé par faire des choix forts, dont l'un des premiers fut d'imposer Jean-Pierre Chevènement comme Ministre de l'Éducation nationale à son nouveau Premier ministre, Laurent Fabius.⁷¹⁰ Or, même s'il n'était pas, au départ, spécialement connu pour être un spécialiste des questions d'éducation, l'ancien ministre de l'Industrie avait joui, à ce moment précis, d'un pedigree qui en dit long sur le virage qu'avait souhaité amorcer l'Élysée.

Né en 1939 d'un père instituteur et d'une mère institutrice, cet ancien énarque avait adhéré à la SFIO en 1964. Fondateur en 1966 d'un club de réflexion situé sur l'aile gauche du Parti Socialiste, le CERES (Centre d'Études et de Recherches et d'Éducation Socialiste), il était, à l'époque, considéré comme un proche de François Mitterrand (que le CERES avait soutenu au Congrès d'Épinay de 1971). Fondateur, en octobre 1983, du club « République moderne », il s'était à plusieurs reprises manifesté en critiquant l'emprise des idées capitalistes sur le système éducatif. Résolument souverainiste, il était, en effet, régulièrement apparu dans les propos du Franc-Comtois que le pire des exemples devait être à chercher du côté des États-Unis :

« Notre identité culturelle même se perd : l'imaginaire des jeunes en Europe est modelé davantage par les mythes américains du Far West ou de l'aventure spatiale que par les valeurs propres de l'Europe ou des nations qui la composent. Je ne saurais dire du naufrage de

l'élection présidentielle de 1974). Voir : Jean-Jacques Becker, *Histoire de la vie politique en France depuis 1945*, Armand Collin, Paris, 2011.

⁷⁰⁹ « L'intervention de M. Mitterrand relance le débat » (dossier), *Le Monde*, *op. cit.*

⁷¹⁰ Il nous faut tout de même préciser ici que la position de François Mitterrand sur ces questions n'était malgré tout pas aussi simplement superposable que cela à celle de Jean-Pierre Chevènement, dans la mesure où le Président, en observateur attentif de son époque, dut régulièrement démontrer l'intérêt qu'il portait aux manifestations d'un paradigme résolument pluraliste.

l'histoire de France ou de celui des valeurs de la République, lequel a précédé ou entraîné l'autre... »⁷¹¹

Or, lorsqu'en cette même année 1983, il était devenu ministre de l'Éducation, son nouveau club de réflexion "République moderne"⁷¹² comprenait des socialistes et d'anciens militants d'extrême gauche, dont un des groupes de réflexion s'appelait : "Restaurer l'École de la République." Leur mot d'ordre, tel qu'indiqué dans le nom que ces intellectuels s'étaient trouvés, appelait au retour d'une vision jacobine de l'État-nation. Il n'y a, dès lors, rien d'étonnant à constater la manière qu'avait régulièrement eue Jean-Pierre Chevènement de concevoir les déterminants premiers du vivre-ensemble :

« Je ne crois pas, par ailleurs, que la forme nationale, plusieurs fois séculaire, ait fait son temps. La nation est une histoire vécue en commun qui prédispose une communauté, forgée par le passé, à créer librement son avenir. Il existe une spécificité nationale, culturelle, au sens large du terme, qui tient à tout ce qu'une nation charrie de souvenirs, de références, d'œuvres et d'exemples. »³

Pour lui, l'identité nationale était – et reste aujourd'hui encore – un héritage transmis par le sol, la famille, et bien sûr l'école. Partant, nul ne saurait s'étonner du fait que l'école soit apparue à ce fils d'instituteurs comme le premier socle d'un sens collectif malmené, depuis trop longtemps, par les ennemis de ce qu'il appelait "*l'idée républicaine*" :

« Il fallait relever l'École, non seulement pour que la gauche, en mars 1986, léguât un bilan positif sur une matière si controversée, mais plus encore pour sauvegarder l'avenir de l'idée républicaine en France. »⁷¹³

Si Jean-Pierre Chevènement confiera plus tard avoir voulu "*relever l'École*", c'est parce qu'il lui avait fallu à l'époque veiller au règlement d'une crise symptomatisée, d'un côté, par la dégradation de l'image de l'école publique,⁷¹⁴ et, de l'autre, par la médiatisation d'un malaise découlant de ce qu'on allait progressivement appeler les émeutes de banlieues.⁷¹⁵ C'est ainsi qu'au moment de prendre possession des clés de la rue de Grenelle, il avait eu conscience que l'opinion était inquiète et que les enseignants, qui venaient de constater l'échec idéologique d'une école trop libérale, appelaient le retour d'une philosophie scolaire focalisée, avant toute

⁷¹¹ Jean-Pierre Chevènement, *Le pari sur l'intelligence*, Flammarion, Paris, 1985, p. 178.

⁷¹² Éric Melchior, *Le PS, du projet au pouvoir : l'impossible concordance*, Éditions de l'Atelier, Paris, 1993.

⁷¹³ Jean-Pierre Chevènement, *Une certaine idée de la République m'amène à...*, Albin Michel, Paris, 2000, p. 254.

⁷¹⁴ Dans son chapitre sur la "tornade qui emporta Savary" Antoine Prost montre dans un passage sur la "querelle scolaire" que ce déficit d'image s'était traduit de manière conséquente par le passage d'un grand nombre d'élèves du public vers le privé. Cf. Antoine Prost, *Éducation, société et politique, op. cit.*, p. 185-189.

⁷¹⁵ Michelle Zancarini-Fournel, « Généalogie des rébellions urbaines en temps de crise 1971-1981 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°84, 2004, p. 119-127.

autre chose, sur la défense du service public :

« Sur le plan idéologique, l'échec de 1984 brise la laïcité comme référence commune et incontournable de la « relation spéciale ». La rupture est profonde : l'enracinement enseignant du socialisme s'est fait en large partie sur cette valeur. Une partie des enseignants, surtout dans le secondaire, se replie dès lors sur une idéologie jacobine hostile à la décentralisation, peu ouverte aux nouveautés pédagogiques, et focalisée sur la « défense du service public. »⁷¹⁶

Pour ne rien arranger, le nouveau ministre de l'Éducation avait dû très sérieusement prendre en compte la défaite subie par son camp aux élections européennes du 17 juin 1984, lesquelles, avaient vu le Front National obtenir pour la première fois dix sièges au parlement de Bruxelles.⁷¹⁷ Politiquement parlant, le défi qu'il lui avait fallu relever était donc assez clair. Mission lui avait été confiée de rassembler l'électorat de gauche en regagnant la confiance de ces enseignants qui, s'était-on dit, auraient su répondre présents aux législatives de 1986. Pour se faire, le ministre avait alors souhaité miser sur le rétablissement du caractère prioritairement républicain de l'école. Cela, pensait-il, devait passer par la réhabilitation de disciplines bien distinctes, dont les contenus sauraient primer sur les compétences à enseigner. Il lui était aussi apparu fondamental de rétablir l'autorité des enseignants, ce qui l'avait, du reste, amené à défendre le cours magistral au détriment des méthodes actives. Et c'est fort logiquement, qu'il avait ainsi choisi d'appuyer son combat sur le retour en force d'une éducation civique conçue, certes, pour « éduquer à la liberté »,⁷¹⁸ mais dont l'objet principal avait surtout été de renouer avec un discours très classiquement républicain. Mais, comme nous l'avons précisé plus haut, son combat n'avait très clairement pas eu à jouir du soutien de tous les commentateurs de l'époque. Il lui avait donc fallu bénéficier de la possibilité offerte par les événements politiques de mettre en avant une ligne plutôt qu'une autre.

A. Les suites du colloque de Montpellier sur le devenir de l'éducation civique.

Lorsque les débats de Montpellier prirent fin, le monde de l'éducation avait dû prendre conscience d'un fait qui n'avait rien de rassurant. En effet, la profusion de projets de recherches en histoire et la rapidité avec laquelle ils s'étaient succédés n'avaient, à l'époque, rien laissé augurer de bon. Trop d'Écoles de pensée, trop de façons de faire. On s'était en fait rendu

⁷¹⁶ Ismaïl Ferhat, « Le parti socialiste et le monde enseignant des années 1960 à l'éclatement de la FEN : une relation spéciale? », *Recherche socialiste*, n°41, décembre 2007, p. 41.

⁷¹⁷ Ce jour-là, la droite l'emporte sur la gauche : l'union UDR-RPR obtient 41 eurodéputés, le PS 20, le PCF 10 et le FN 10.

⁷¹⁸ Instructions du programme élémentaire, jointes en annexe de l'arrêté du 15 mai 1985, *Journal Officiel de la République Française*, 21 novembre 1985.

compte que les paradigmes historiques, se multipliant à l'envie, n'engageaient plus que leurs auteurs. À ce titre, Gérard Noiriel parlera de ce qui lui avait semblé être une “*crise des paradigmes*”.⁷¹⁹ Toutefois, au milieu de ce magma méthodologique, une tendance avait en effet fini par émerger et par intéresser plus particulièrement ce que Brigitte Gaïti appellera l'évolution du “*régime d'écriture*” des programmes scolaires.⁷²⁰ Centrée sur le renouveau de l'histoire politique, cette nouvelle approche historiographique s'était ainsi proposée de réinvestir le champ d'étude du politique en tant qu'“*épine dorsale de l'histoire*”.⁷²¹ Portée par des personnalités telles que Jacques Le Goff⁷²² ou Pierre Nora,⁷²³ cette vision des choses accordait une place importante à la place des individus dans l'histoire et avait, de fait, entrepris de réhabiliter la fonction centrale de ces deux éléments anciennement moteurs que sont l'événement et le récit.⁷²⁴ De là, l'histoire nationale, légitimée par une perspective méthodologique de plus en plus estimée, était redevenue un objet d'étude convoité. L'écriture chronologique avait à nouveau acquis une sorte de popularité et on s'était pris à s'intéresser de manière massive à la notion de mémoire. Les chercheurs s'étaient notamment, de plus en plus, penchés sur la mémoire collective, les valeurs républicaines et l'identité nationale. C'est d'ailleurs dans ce contexte d'essor de la production historique sur la mémoire nationale que Pierre Nora avait entamé la rédaction controversée d'un ouvrage collectif sur les *Lieux de*

⁷¹⁹ Gérard Noiriel, « La crise des paradigmes », in Gérard Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Gallimard, Paris, 2005, p. 151-210.

⁷²⁰ Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique », *Genèses*, n°44, 2001, p. 50-75.

⁷²¹ Jacques Le Goff, « L'histoire politique est-elle toujours l'épine dorsale de l'histoire? », in Jacques Le Goff, *L'imaginaire médiéval. Essais*, Gallimard, Paris, 1991.

⁷²² Historien médiéviste, Jacques Le Goff est largement inspiré par les postulats méthodologiques de l'École des Annales (il fut l'élève de Fernand Braudel). Attiré par l'idée d'associer l'anthropologie à son étude de l'histoire, il considère l'observation des mentalités comme un excellent moyen de démontrer que l'histoire ne peut pas être objective. À partir des années 1980, il s'intéresse à l'imaginaire politique (ses symboles, ses rites, ses cérémonies, ses rêves, ses images). Il porte une grande partie de ses recherches sur le rêve, la culture populaire et les croyances collectives dans la société du Moyen Âge. Souvent, il essaie de mettre en balance le rôle que peuvent jouer, tour à tour, la conscience et l'inconscient. Voir son portrait sur le site des Académies et de l'Institut de France : <http://www.canalacademie.com/ida3773-Portrait-de-Jacques-Le-Goff.html>.

⁷²³ Bien qu'agrégé d'histoire, l'académicien Pierre Nora – qui fut tout de même maître de conférence à l'IEP de Paris – reste avant tout un homme d'édition. Il fut ainsi un des premiers à imposer à une grande maison d'édition (Gallimard) une collection consacrée aux Sciences Humaines et Sociales. Élu comme directeur de recherche à l'EHESS, il consacra nombre de ses efforts à ranimer l'importance de la mémoire historique. Engagé dans la reconnaissance des “Lieux de mémoire”, il pense, comme Jacques Le Goff (dont il est l'éditeur) qu'il faut accorder une importance fondamentale aux actions individuelles. Situé politiquement à gauche, il fonde en 1980 la revue *Le Débat* à la tête de laquelle il place Marcel Gauchet. Toute sa vie, il tentera de lutter sur deux fronts : la réduction médiatique des problèmes sociétaux et la spécialisation universitaire. Voir : François Dosse, *Pierre Nora. Homo historicus*, Perrin, Paris, 2011.

⁷²⁴ Christian Delacroix, « Entre doutes et renouvellement, les années 1980-2000 », in Christian Delacroix, François Dosse et Patrick Garcia, *Les courants historiques en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Gallimard, 2007, p. 483-632.

mémoire.⁷²⁵ Dans sa première édition, l'historien avait ainsi jugé que la société française n'assurait plus la conservation et la transmission des valeurs.⁷²⁶ Pour lui, la crise du mythe national qu'avaient su engendrer l'épisode vichyste et l'explosion des valeurs traditionnelle des années 1960-1970 avait notamment provoqué une rupture dans la continuité du temps historique qu'avait, jadis, su exprimer la notion de progrès. C'est alors, pour toutes ces raisons, que le débat mené sur l'éducation civique lors du colloque de Montpellier avait fini par occuper le centre de toutes les attentions. À ce propos, nous savons que deux camps s'y étaient à l'époque opposés : celui des tiers-mondistes, regroupés autour de Mona Ozouf et celui des néo-républicains, regroupés autour de Claude Nicolet.⁷²⁷ Or, si la nomination de Jean-Pierre Chevènement mérite d'être prioritairement justifiée par une volonté présidentielle de faire bouger les lignes, il nous faut noter que son pédigrée et l'ambiance générale avaient tout autant contribué à motiver son choix de confier à Nicolet la charge de rédiger un rapport sur la citoyenneté.⁷²⁸ Commandé le 17 septembre 1984, le contenu dudit rapport avait finalement été rendu public les 22 et 23 novembre de la même année lors d'un colloque "Être citoyen" organisé au Palais d'Iéna-Conseil économique et social.⁷²⁹ C'est précisément là que les choses avaient fini par basculer.

Durant deux jours, l'événement avait donc réuni différentes personnalités des grands corps de l'État (Conseil d'État, Conseil constitutionnel, etc.), trois ministres (Éducation nationale, Emploi et Formation professionnelle), le Premier ministre, le directeur de cabinet de l'Élysée, deux universitaires (Claude Nicolet et Jean-Jacques Dupeyrou), des représentants du

⁷²⁵ Cette entreprise, réalisée entre 1984 et 1992, fera intervenir une centaine d'historiens. L'expression "lieux de mémoires", ayant progressivement intégré le langage courant finira par apparaître dans l'édition 1993 du *Grand Robert de la langue française*. Pierre Nora (sous la direction de), *Les Lieux de mémoire*, Tome 1.2.3, Gallimard, Paris, 1984, 1986, 1992 ; Lucette Valensi, « Histoire nationale, histoire monumentale. Les lieux de mémoire », *Annales HSS*, n° 6, novembre-décembre 1995, p. 1271-1277 ; Patrick Garcia, « Les lieux de mémoire, une poétique de la mémoire? », *Espaces-Temps*, n°74-75, 2000, p. 122-142 ; Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danièle Tartakowsky (dir.), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, PUP, Aix-en-Provence, 2006.

⁷²⁶ Pierre Nora, *Les lieux de mémoire 1*, op. cit., p. 23.

⁷²⁷ Nous avons déjà évoqué la figure de Claude Nicolet dans la partie de notre premier chapitre consacrée à la relation qu'avaient entretenue les rédacteurs de manuels d'avant-guerre avec l'idéal républicain. C'est qu'en effet, ce proche de Jean-Pierre Chevènement était connu pour sa sensibilité profondément républicaine. Né en 1930, cet historien de profession, directeur d'étude à l'EPHE et admirateur invétéré de Léon Bourgeois, fut longtemps le rédacteur en chef de la revue radicale *Les cahiers de la République*. Voir à son sujet, « Claude Nicolet, historien », *Le Monde*, 4 janvier 2011 ; fiche biographique sur le site de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres : <http://www.aibl.fr/membres/academiciens-depuis-1663/article/nicolet-claude-rene>.

⁷²⁸ Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et l'instruction civique : Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat*, n° 34, février 1985, p. 158-175.

⁷²⁹ Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.juripole.fr/Mediateur/1984/civisme.html#A20>. [consulté le 13 février 2014].

monde associatif, des syndicats d'enseignants et, bien sûr, des enseignants. Pour l'immense majorité de ces intervenants, il était au fond apparu urgent de s'accorder sur l'existence d'une crise dont la résolution devait passer par le rétablissement, non seulement de l'autorité, mais aussi d'un enseignement renforcé de l'histoire et de l'instruction civique. Pour résumer les craintes à même de justifier ce consensus, le médiateur de la République, Robert Fabre ne s'était d'ailleurs embarrassé d'aucun détail en disant :

« Nous connaissons actuellement – et c'est vrai aussi au-delà de nos frontières – une crise des valeurs civiques et morales, qui se manifeste tant chez l'enfant et adolescent que chez l'adulte par un développement de l'agressivité, de la violence, de la lâcheté devant cette violence, bref par l'égoïsme. À quoi s'ajoute le laxisme dont font trop souvent preuve parents et maîtres. »⁷³⁰

On n'avait donc pas fait dans la demi-mesure.⁷³¹ Jean-Pierre Chevènement, lui-même, avait d'ailleurs emboîté le pas du médiateur en profitant de l'occasion qui lui avait été offerte d'annoncer sa volonté de réhabiliter l'enseignement spécifique d'une éducation civique forte, car recentrée sur des bases philosophiques et méthodologiques résolument républicaines.⁷³² Or, puisque nous savons que de nouveaux programmes avaient été publiés six mois plus tard, le 15 mai 1985, rien ne devait nous sembler plus logique que d'asseoir la compréhension de ce

⁷³⁰ Intervention de Robert Fabre, médiateur au Président de la République et au Parlement lors du *Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984*, op. cit., p. 24.

⁷³¹ Les membres du groupe de travail "Civisme et éducation" n'avaient, eux non plus, pas hésité à lâcher les chevaux et s'étaient ainsi offert une occasion de dire tout le bien qu'ils pensaient de la réforme Haby : « *Tout a été remis en cause par les regrettables réformes des programmes d'histoire-géographie depuis 1974-77. Noyée, ainsi que bien d'autres choses, dans une prétentieuse bouillie baptisée "sciences humaines", l'éducation civique a disparu, en tant que telle, même si des efforts louables ont été faits [...]. Nation, État, République - et bien entendu laïcité - ont disparu de ces perspectives : l'accent est mis sur les spécificités, les "différences", les "autres", à l'intérieur d'une nation supposée déjà éclatée, d'un "tissu social" segmentarisé, volontairement décentré.* » Ibid., p. 216-217.

⁷³² Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Patricia Legris est parvenue à mettre la main sur une archive dans laquelle apparaissait le texte d'un *Avant-projet, bilan (1981-1986)*, qui, selon la chercheuse, daterait de 1985 : « *Former les citoyens de demain, ce qui requiert la restauration d'un enseignement civique fondé sur la connaissance des institutions républicaines et sur celle, face aux enjeux de notre temps, de la place de notre pays dans le monde. L'éducation civique est devenue une pièce maîtresse de l'éducation dans l'État républicain, garant des libertés, qu'est la France [...]. Les parents doivent savoir ce que l'on apprend au collège. La publication des programmes en livre de poche répond au besoin que chaque parent éprouve de participer plus efficacement à l'éducation de ses enfants. Ainsi il devient possible à tous de collaborer, à partir d'objectifs clairs et en s'appuyant sur les valeurs républicaines, à l'entreprise nationale qui assurera à chaque enfant sa chance [...]. Plus encore que d'une main d'œuvre sachant lire, écrire et compter, la République avait besoin de citoyens. Ce besoin fut naguère moins bien perçu, parce que la République s'est affaiblie. Demain, une République forte, une démocratie vivante, une nation désireuse d'exister auront besoin de citoyens éclairés, attachés à leur pays, aux règles protectrices de l'Etat de droit, doués d'esprit critique et tolérants, c'est-à-dire capables de débattre, condition de toute démocratie.* » Cf. *Avant-projet, bilan 1981-1986*, s.d. (1985 ?), AN, CAC, 1988 0108 article 5 ; cité par Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 379.

qu'était devenue l'éducation civique, dans sa version néo-républicaine, sur une analyse, même brève, du fameux rapport commandé par Jean-Pierre Chevènement à Claude Nicolet.

Mais avant d'entrer dans le détail des propositions formulées par le conseiller, il nous a semblé qu'un retour sur les manières qu'avait eues l'historien d'assumer son propos, pouvait permettre de bien appréhender la complexité d'une ambiance qui, quoiqu'on en dise, avait appelé à ce que soit (re)convoqué l'esprit des hussards noirs.

B. Un point de vue néo-républicain qui s'assume.

Lorsque le 1^{er} novembre 1984 Claude Nicolet dut remettre son rapport à Jean-Pierre Chevènement, il savait que son point de vue sur l'éducation civique ne serait pas reçu avec la plus grande félicité par tout le monde. Après tout, personne ne pouvait mieux que lui avoir eu conscience du fait que son argumentaire trancherait avec un certain nombre d'approches, au premier rang desquelles figurait, bien entendu, la vision défendue, jadis, par René Haby. Il connaissait ses adversaires et on peut se dire, à la lecture de son rapport, qu'il avait sans doute lui-même ressenti le besoin de régler quelques comptes. Car, avant même d'y détailler un éventail de mesures, l'historien avait pris le soin de justifier ce qui lui était apparu comme une évidence du temps :

« Que l'école (au sens large de "système éducatif") doive dispenser une "éducation civique", c'est désormais une idée reçue, en partie d'ailleurs passée dans les faits. Elle correspond d'une part à une aspiration très générale de l'opinion, d'autant plus grande peut-être que beaucoup sont inquiets ou déçus de la façon dont elle est ou n'est pas pratiquée. Elle est d'autre part inscrite depuis plus d'un siècle (sous le vocable même "éducation civique") dans les objectifs officiels et les textes qui les expriment. À des titres divers selon les époques, mais de manière remarquablement continue, elle a toujours figuré dans certains programmes pour certains ordres d'enseignement (mais non pour tous, et cela seul est intéressant). [...] Cependant, l'apparente unanimité des vœux ou des regrets cache mal quelques désaccords ou malentendus profonds. L'« éducation civique » à l'école est en crise. Non seulement parce qu'elle se trouve, à l'heure présente (pour des raisons qu'on verra plus loin) réduite presque à rien. Mais aussi, et peut-être surtout, parce qu'on a guère mieux su s'accorder sur les principes et les finalités qu'on peut lui assigner, que sur la pratique et les moyens qu'on doit lui accorder. [...] La principale raison en est précise et technique : la mise en place, désormais achevée (mais actuellement remise en cause), des nouveaux programmes des « sciences humaines », qui prétendaient remplacer, et non pas seulement juxtaposer l'histoire, la géographie et l'économie et l'éducation civique. On peut donc dire liminairement que l'éducation civique, en tant que telle, a perdu toute spécificité. »⁷³³

⁷³³ Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat*, op. cit., p. 158-164.

L'inquiétude de "l'opinion", mise en relief par le rappel du caractère séculaire d'une discipline abandonnée par les responsables d'une école en crise, surplombait le message que Claude Nicolet avait souhaité passer. La France allait mal. Elle souffrait en plus de cela d'un vice nouveau que l'historien avait résumé en parlant d'une "crise d'identité politique et culturelle".⁷³⁴ Comme souvent, la situation avait donc appelé une réaction de l'État et plus précisément de l'État-éducateur. Mais si la réaction et les outils qui devaient soutenir son effort avaient tous fait l'objet d'une réflexion prête à être étayée, il était apparu à Claude Nicolet qu'il ne fallait pas mésestimer les erreurs commises dans un passé récent. Or, son analyse renvoyait, en premier lieu, à ce que notre deuxième chapitre disait de la fonction exagérément utilitariste d'une formation trop largement confiée à la gloutonnerie des nouvelles sciences humaines et sociales. En effet, l'historien n'avait pas manqué de revenir sur l'hypocrisie d'une situation coupable d'avoir annihilé la portée véritable d'une instruction civique, malgré tout, maintenue dans les instructions officielles :

« Sans doute, en ce qui concerne l'enseignement primaire, les instructions les plus récentes consacrent par exemple dix-sept pages à l'« éducation morale et civique » dans les trois cycles de l'école, en distinguant dans chaque cas l'instruction (« connaissances ou savoirs »), la formation (« techniques et savoir-faire ») et l'éducation (« attitudes ou savoir-être »). On y trouverait sans peine, sous un vocable parfois nouveau, beaucoup de l'esprit et du contenu des textes vieux d'un siècle évoqués plus haut. Néanmoins, il faut noter plusieurs tendances nouvelles et fortement exprimées. D'abord, l'extension à peu près illimitée des objectifs, qui se traduit dans la définition même des institutions (Instructions pour le *Cycle moyen*, p. 130 : « tout ce qui ressort à la politique de la vie quotidienne, qu'il s'agisse du monde du travail, ou de la vie associative, de la vie économique ou de la vie culturelle, de l'habitat ou des communications, des responsabilités familiales ou de la protection de la vie privée »). Certes : mais à force de généralité et de générosité, on ne saurait être plus imprécis. Comme malgré cet apparent souci d'exhaustivité, il faut quand même choisir, on précise ensuite que l'enfant devra apprendre à connaître les enjeux et les conséquences de ses actes « en tant que consommateur, usager des services publics, participant à des pratiques sociales (budget familial, hygiène, sécurité, assurances) ». Approche qui sera complétée par des informations simples qui s'adressent au « futur homme libre et responsable (hygiène corporelle, drogue, etc.), au futur producteur ; enfin au « futur citoyen » (histoire nationale, institutions communales, départementales, nationales) ». On voit que dans le champ infini invoqué au début, on a fortement privilégié la consommation et la production. [...] Pour ce qui est du secondaire, les mêmes remarques peuvent être faites. Les instructions contenues dans la circulaire du 29 avril 1977, parlant de la « formation de tout citoyen, de tout homme », d'un enseignement de l'histoire et de la géographie désormais « ouvert aux réalités politiques, économiques, sociales et culturelles », précisent cependant qu'il doit apporter « des notions sur l'organisation de la vie en société » et « des connaissances pratiques indispensables aux comportements de citoyen, de producteur, de consommateur. La définition très largement thématique des nouveaux programmes des sciences humaines avait conduit, d'autre part, à insérer plus ou moins bien pour chaque classe dans ces « thèmes » les principaux éléments du « programmes » de 1948 : la mairie en 6^e, le département en 5^e, etc., en les élargissant seulement à l'apprentissage du « milieu » économique et social : une poste, une grande surface, etc. Bref, l'« éveil ». »⁷³⁵

⁷³⁴ *Ibid.*, p. 158.

⁷³⁵ *Ibid.*, p. 164-165.

En peu de mot, tout était dit. L'institution scolaire n'avait officiellement rien renié d'une fonction qu'elle avait d'ailleurs obligeamment pris soin d'honorer dans les instructions de 1977. Sur le papier, l'instruction civique n'avait officiellement pas trépassé. On s'était même dit qu'elle pourrait, mieux que nulle autre discipline, supporter le challenge proposé par les ambitieuses SES. Mais en élargissant ses objectifs à une sorte de totalité civique, consumériste et finalement très pragmatique, on avait – en toute connaissance de cause⁷³⁶ – choisi de museler sa spécificité. Bien plus tard, Jean-Pierre Chevènement, citant André Malraux,⁷³⁷ dira que l'essentiel des problèmes de l'homme moderne fut de manquer *cruellement* d'un « modèle d'humanité ». Or, on ne doutera pas un instant qu'il n'avait pas ainsi souhaité se souvenir qu'en 1976, déjà, l'homme, se reflétant dans *Le miroir des limbes*, s'était lui-même oublié dans une confiance aveugle en la science :

« Ce qui commence à disparaître, c'est la formation de l'homme. La science peut détruire la planète, elle ne peut pas former un homme. Les sciences humaines le montrent à merveille. L'homme n'est pas ce qu'elle posent mais ce qu'elles cherchent. [...] La formation de l'homme passe par le type exemplaire : saint, chevalier, *caballero*, gentleman, bolchevik et autres. L'exemplarité appartient au rêve, à la fiction. Et sans jeu de mots, la fiction de la science, c'est la science-fiction. »⁷³⁸

Dans son rapport, Nicolet ne s'était pas davantage privé de dénoncer les “*présupposés*” idéologiques d'une telle dilution. Pour lui, “*l'utilitarisme*” de la réforme Haby avait, par exemple, consisté à chercher la parade dans une “*abjuration solennelle*” qui n'avait plus essentiellement eu pour tâche de “*transmettre un savoir*”, mais de conditionner le comportement de ceux qui allaient un jour devoir agir en bons “*bénéficiaires des services collectifs*”.⁷³⁹ Mieux, le jacobin qu'il était ne s'en était pas seulement pris aux idées défendues par l'ex-ministre de l'Éducation. Voulant certainement anticiper la diversité des coups qu'il allait recevoir, il avait aussi tenu à exprimer les sentiments que lui avaient inspirés les approches “*pluriculturelles*” du sujet traité. Ainsi, avait-il cru bon de souligner la conscience qu'il fallait avoir du succès rencontré par “*ce qu'on appelle la « pédagogie pluriculturelle »* ou

⁷³⁶ Le rapport de l'historien n'avait naturellement pas manqué de dénoncer “l'attaque convergente” menée contre une école accusée par les uns “d'être « le lieu de reproduction » de toutes les inégalités” et, par les autres, de servir un : “« dressage » idéologique livré aux influences de l'esprit révolutionnaire.” *Ibid.*, p. 163.

⁷³⁷ Cf. Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, op. cit. p. 288 : « Relever le citoyen par l'école, grand rêve des républicains ! C'est le combat même de la démocratie. La république, gouvernement du peuple par le peuple, a plus que jamais besoin de citoyens éclairés. L'« homme libre », capable d'aller au bout de toutes ses capacités, voilà l'idéal républicain. Malraux soulignait qu'après les modèles historiques du gentleman, du caballero et du héros soviétique, notre époque manquait cruellement d'un « modèle d'humanité ».

⁷³⁸ André Malraux, *Le Miroir des Limbes II, La corde et les souris*, Gallimard Folio, Paris, 2002, p. 507-509.

⁷³⁹ *Ibid.*

“ « l'ouverture sur le monde » ”. Son rapport renvoyait, d'ailleurs, pour cela, à la lecture d'un rapport, celui de la directrice de l'I.N.R.P de l'époque, qui, tout en reconnaissant le caractère pluriethnique de la société française, posait “néanmoins” des problèmes juridiques et politiques qui n'était, selon l'historien, “*ni vus ni exposés*” :

« Sans doute, une éducation pluriculturelle a-t-elle pour but d'enseigner à chacun le respect des autres, « l'amitié entre les groupes raciaux et religieux » (p.1). À l'occasion même, le rapport prononce (p. 2) le mot « laïcité », entendu comme le respect des idées et des croyances de l'autre. Mais, outre le fait que cette définition est singulièrement pauvre (qu'est-ce qui distingue la laïcité de la tolérance ?), il faut voir les implications réelles de telles affirmations. Elles traduisent, si on les prend au sérieux, des choix idéologiques (d'ailleurs axiomatiques) qu'il faut bien voir. »⁷⁴⁰

Par ce biais, Nicolet avait ainsi tenu à manifester la divergence de vue qu'il entretenait avec un courant de pensée “très clairement défini par M^{me} Ozouf” pour qui, notait-il, l'histoire était “devenue « anthropologie »”. À ses yeux, le point de vue tiers-mondiste défendu par sa consœur pêchait dans “l'effacement quasi complet (sinon comme repoussoir) de toute référence à la République, à la Nation, à la patrie, à la laïcité”. Il lui avait, en outre, semblé qu'un usage dirigé du “vocabulaire des valeurs” était, chez l'historienne, trop exclusivement destiné à promouvoir “« l'apprentissage des comportements »” et qu'il ne s'attachait plus à s'appliquer à la “connaissance positive de tels ou tels faits.” En disant cela, Nicolet avait donc bien choisi d'assumer publiquement une position qui, tout en rejetant la situation d'alors, devait rattacher “les demandes contradictoires de l'opinion” à ce qu'il nommait le “nauffrage de toute pensée juridique” :

« Car réclamer la « restauration de l'éducation civique » peut être entendu de deux manières aussi peu satisfaisantes l'une que l'autre. D'un côté, un discours inquiet et nettement répressif : il faut enseigner, par tous les moyens, une morale pour sauver un *ordre moral* supposé menacé par la montée de l'insécurité. De l'autre, un discours sinon révolutionnaire, du moins volontariste, qui assigne ouvertement à l'école une *action* engagée « pour la justice et la concrétisation des droits... pour les décolonisations, pour l'égalité effective de l'homme et de la femme » au prix, on l'a vu, d'une sorte de pluralisme diffus où semblent bien entrer masochisme et mauvaise conscience. Les deux attitudes convergeant vers la confusion de plus en plus nette entre l'éducation (et l'instruction) et la pratique de conduites : à la limite, à la confusion entre l'école et le scoutisme, l'école et le militantisme politique. »⁷⁴¹

Claude Nicolet, s'il avait souhaité prévenir la critique d'un penchant réactionnaire, avait donc aussi pris la peine de savonner la planche de ces tiers-mondistes, dont la “mauvaise conscience” mal placée aurait pu, selon lui, mener l'éducation (au sens d'instruction) à se

⁷⁴⁰ *Ibid.*, p. 164.

⁷⁴¹ *Ibid.*

renier. Sa démonstration n'avait donc oublié personne. Il y avait défendu le droit de ne pas être associé à un conservatisme peu imaginaire. Mais il y avait tout autant refusé de sacrifier sa lucidité sur l'autel d'un progressisme forcé. D'une certaine manière, les questions de méthodes, comme celles que l'on pourrait relier à telle ou telle idéologie, ne l'intéressaient pas. Ce qui nous semble pouvoir être dit ici, c'est qu'il avait – comme bon nombre de ceux qu'on appelle les néo-républicains – nourri un objectif simple : redonner à l'institution scolaire un lustre et une fonction perdue, en concentrant l'effort, non plus sur les manières de faire, mais sur la finalité fondamentale de l'école. C'est en cela que la restauration de l'éducation civique aurait dû, selon lui, échapper à ce qui pouvait s'apparenter à une querelle de clocher. Nicolet avait en un sens, lui aussi, voulu protéger l'école d'une modernité trop émancipatrice, sans se fourvoyer dans un discours moralisant ou castrateur. Son idée, finalement, était venue rejoindre d'assez près celle de Jean Fourastié pour qui tout devait concourir à sanctuariser le lieu de diffusion d'une information capable de prévenir les excès d'un empirisme ravageur. En somme, nous dirons ainsi que Claude Nicolet n'ignorait rien de la crise économique, mais que la somme de ses priorités était ailleurs. Le principal problème, comme il l'avait noté dans son rapport, désignait en fait ce que Robert Fabre avait appelé *“une crise des valeurs civiques et morales.”* Il lui était donc apparu qu'il fallait d'abord veiller à rétablir la capacité de l'école à instruire, c'est-à-dire, à former l'esprit de ses protégés. Ayant perdu sa fin, l'institution scolaire aurait dû selon lui simplement redevenir ce que Jacques Muglioni appellera en 1993 : *“l'institution par excellence”* :

« Sur dix erreurs politiques, il y en a neuf qui consistent à croire encore vrai ce qui a cessé de l'être. Mais la dixième qui pourra être la plus grave, sera de ne plus croire encore vrai ce qui l'est pourtant encore. [...] La méconnaissance de la finalité et du sens comme question centrale de la philosophie pratique et, par suite, l'absence d'une conviction suffisamment assurée sur la fonction de l'école entraînent une indifférence croissante pour les contenus, c'est-à-dire pour les différentes formes de savoir et de la culture, et laissent libre cours à l'invasion de la pédagogie, tantôt par des procédés dits d'animation, tantôt par les techniques d'apprentissage calquées sur des modèles empruntés aux formes du travail industriel. La pédagogie se présente dans les deux cas, non plus comme l'art d'enseigner, c'est-à-dire de guider la pensée d'autrui sur les chemins du savoir, mais comme une panoplie de techniques imaginées pour produire des comportements dont l'ensemble constitue, dans un sens restrictif et très particulier du mot, l'éducation. [...] Il est aisé d'en conclure que l'instruction véritable, aussi bien technique que théorique, ne se réduit pas au montage de dispositifs dont il suffirait de contrôler ensuite le fonctionnement, mais qu'elle doit d'abord et essentiellement se référer aux fins poursuivies, au sens de ce que l'on fait. [...] L'intelligence n'est pas un mécanisme de fonctionnement dont l'enseignement, ou ce qui en tiendrait lieu aurait pour but d'accroître et de contrôler l'efficacité au moyen d'une grille. Réagir devant une situation par le déclenchement d'un savoir-faire codifié, ce peut être utile – ou nuisible –, mais c'est le contraire de comprendre. [...] Car l'école est l'institution par excellence. Instituer, c'est donner commencement, établir, mettre sur pied. L'école est le lieu où s'accomplit, selon le beau mot de Montaigne, l'institution des enfants ; et des divers noms

par lesquels on peut nommer le maître d'école, celui de l'instituteur est encore le plus vrai. Encore faut-il estimer que les enfants ont besoin d'être institués, ce qui n'est plus une évidence à une époque où l'on veut souvent nier tout ce qui peut contrarier l'enfance, ainsi devenue modèle de vie pour beaucoup d'adultes. »⁷⁴²

Pour cette vision de l'éducation, le rôle joué par l'école dans l'exploitation du "*capital humain*" était donc hors sujet. Dans sa démonstration, Muglioni notait que la finalité de l'école devait renvoyer à une notion philosophique de la liberté "*qui se définit non pas comme le pouvoir de satisfaire ses désirs en tirant parti de la conjoncture, mais comme la capacité d'accorder sa pensée et de régler sur elle ses actions.*"⁷⁴³ Pour lui, comme pour les partisans de la vision néo-républicaine dont nous parlons, l'éducation civique des années 1980 – en tant que modèle scolaire représentatif d'un ensemble – avait donc bel et bien mérité d'être détachée d'un modèle où la liberté, mise au service d'un jeu économique, avait perdu sa consistance et son fondement. Mieux, rien n'aurait dû, à ses yeux, permettre de parler de la demande des élèves comme on parle de la demande du marché. C'est, du reste, pour cela, qu'il manifesterait dans les années 1990 sa défiance vis-à-vis des matrices pédagogiques au sein desquelles s'étaient rejoints, avec une trop haute ambition, les concepts "rogerriens" et les bienfaits supposés des méthodes actives. Pour le bien de tous, et, surtout, à la demande de tous, il s'était donc agi, pour les néo-républicains, de remettre le pouvoir à la disposition exclusive de ceux à qui on avait jadis eu le courage de confier la "*sagesse du genre humain.*"⁷⁴⁴ Il avait en somme fallu renouer avec l'institution des élèves, ce qui, par essence, avait effectivement impliqué de ne plus "*nier tout ce qui peut contrarier l'enfance.*"⁷⁴⁵ La morale selon Tolstoï avait échoué. L'acceptation des "*spontanéités du désir*" avait ainsi dû laisser place à l'idée que l'instruction des hommes n'était pas le fait d'eux-mêmes, ni même d'un "*amour du savoir*",⁷⁴⁶ mais d'une obligation commandée par la société toute entière. On s'était au fond convaincu de la nécessité de voir le collectif et le sens du devoir retrouver une aura trop longtemps confisquée par la sublimation des droits individuels. C'est ce message que les amis de Claude Nicolet avaient

⁷⁴² Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris, 1993, p. 23-32.

⁷⁴³ *Ibid.*, p. 29.

⁷⁴⁴ Jules Ferry (1832-1893), « circulaire connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs » », 17 novembre 1883, *Discours et opinions de Jules Ferry*, *op. cit.*, p. 266.

⁷⁴⁵ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, *op. cit.*, p. 32.

⁷⁴⁶ Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, *op. cit.*, p. 3, cité par Guy Vincent, « Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim », in, *Durkheim, sociologue de l'éducation, Journée d'étude. 15-16 octobre 1992/ textes réunis par Jean-François Cardi et Joëlle Plantier ; présentation par Paul de Gaudemard*, *op. cit.*, p. 9.

voulu porter. Et rien ne saurait mieux le démontrer qu'une étude attentive des principes sur la base desquels la nouvelle éducation civique avait été pensée.

C. Les principes du camp néo-républicain et le contenu de la nouvelle éducation civique.

a. La valorisation d'un sens « positif » de la nation :

Dans sa volonté de marquer l'évidente nécessité d'un changement, le rapport de Claude Nicolet avait entamé l'exposé des principes "fondateurs" de la nouvelle éducation civique par cette remarque :

« C'est maintenant au pouvoir politique – au gouvernement de la République – d'affirmer ses responsabilités. De tous les textes, de tous les discours, de toutes les propositions récentes que j'ai évoqués ci-dessus, ressort l'impression pénible que l'éducation – comme l'école au sens large – n'est plus l'affaire de l'État, mais d'une constellation très large et très lâche de « communautés scolaires » livrées à leurs diversités, à leurs utopies, à leurs *opinions* diverses. Faut-il rappeler liminairement que l'État, dans notre tradition spécifiquement française et républicaine, est le premier et en dernière analyse le seul garant des libertés, mais qu'il ne l'est que parce qu'il est le seul autorisé à parler au nom d'une liberté réputée absolument égale pour tous, donc au nom de l'intérêt général ? Que l'intérêt général n'est pas la juxtaposition infinie des spécificités, diversités, différences, intérêts particuliers propres à tous les individus (encore moins à tous les groupes), mais l'identification cognitive de ce qui est *commun à tous*. »⁷⁴⁷

Là encore, l'affirmation de son positionnement par rapport aux choix multiculturalistes du camp Ozouf n'avait pas manqué de clarté. Mais de la continuité d'un discours fondamentalement républicain avait tout de même émergé une précision importante, car le point de vue de l'historien et, surtout, la possibilité que celui-ci soit admis, méritait, notons-le, d'être relié à la spécificité d'un contexte franco-français. Prenant soin par ce biais de se dégager de toute encablure idéologique, Nicolet avait, en effet, voulu rappeler que l'essence même de notre pays, dans tout ce qu'il a de plus "spécifique", devait exclure, au départ, que soient mis en débat un certain nombre de principes. De fait, c'est parce que la France des Lumières était ce qu'elle était, qu'il n'avait pu appartenir qu'à elle seule de définir les outils d'une conception rationnelle de l'éducation civique. La république française n'était pas "*un atome perdu dans l'océan des diversités du monde, mais une structure cohérente, dont le modèle n'est acceptable que parce qu'il est et doit être extensible à l'infini.*"⁷⁴⁸ Cette idée aurait ainsi pu faire figure

⁷⁴⁷ Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat*, op. cit., p. 167.

⁷⁴⁸ *Ibid.*

d'abstraction familière, mais elle avait intrinsèquement dû servir la validation des principes dans le marbre desquels l'éducation civique avait mérité été (re)conçue. La démocratie pluraliste avait, certes, mérité d'être acceptée comme un fait et le régime représentatif comme un atout précieux. Mais pour fonctionner, la société française avait, "*plus que d'autres*", eu besoin de "*citoyens*", car elle avait été organisée sur le modèle centralisé et unificateur de la cité :

« Ailleurs, le *citizen* peut être aussi (il l'est fréquemment) le membre « convivial » d'une *community* qui pratique le *self-government*. Il n'y a pas dans ce cas incompatibilité, mais passage empirique, *gentlemen's agreement*, d'un niveau à l'autre. Ce n'est pas le cas de la France ; nos « communautés », passées et présentes (ordres, corporations, provinces, « classes sociales », Églises, partis, « peuples » de diverses régions ou groupes d'immigrés d'aujourd'hui), ne sont pas « conviviales », elles sont irréductibles, séparatistes, souvent factieuses, avant tout « privilégiées » ou avides de l'être. La seule manière de leur assurer le respect, l'identité, le droit à l'existence (qu'elles possèdent assurément) n'est pas de leur découper dans la vie sociale ou sur le territoire un « espace d'autonomie », mais de leur fournir une existence juridique dans laquelle leur liberté soit assurée par leur *égalité rigoureuse* devant la loi, l'État, la République. C'est par cette égalité mathématiquement liée à la liberté, et par elle seulement, que se définit le citoyen. »⁷⁴⁹

De ce seul point de vue, on pourra donc convenir du fait que le paradigme de l'unité n'avait pas été ranimé par la seule volonté politique d'un courant idéologique, mais par la description d'un ancrage historique et philosophique, dont personne ne saurait nier la valeur. En soi, le modèle communautariste anglo-saxon n'avait d'ailleurs pas souffert d'être trop ostensiblement critiqué. Il avait simplement servi à exemplariser la particularité d'un modèle où l'égalité devant la loi précédait chacune des possibilités offertes aux français d'affirmer la spécificité d'une situation personnelle ou communautaire. Au départ, l'argumentaire de l'historien, ne s'était donc pas construit sur la convocation d'un quelconque sentimentalisme national ou patriotique. Le principe moteur, tel qu'il avait été défendu dans le rapport, avait été prioritairement entendu comme un fait positif. Cette logique entretenait d'ailleurs des liens forts avec la pensée de Condorcet qui, bien que haï des jacobins,⁷⁵⁰ avait contribué à faire naître l'idée de nation en postulant qu'elle pouvait exister indépendamment de toute passion patriotique. Or, si le rapport de Claude Nicolet s'était pris à sanctifier "*cette égalité mathématiquement liée à la liberté*",

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 168.

⁷⁵⁰ Rappelant le procès instruit par Saint-Just contre la « secte » des Encyclopédistes, Pierre Burnet rapporte dans un livre les paroles prononcées par ce dernier lors d'une séance de la Convention. La cible de cette attaque était, selon toute vraisemblance, l'ennemi Condorcet qui, assisté de l'abbé Sieyès, avait défendu l'idée d'un patriotisme raisonnable : « *Il m'a paru que le comité avait considéré la volonté générale sous son rapport intellectuel ; en sorte que la volonté générale, purement spéculative, résultant plutôt des vues de l'esprit que l'intérêt du corps social, les lois étaient l'expression du goût plutôt que de la volonté générale* ». Cf. Saint-Just, Séance du 24 avril 1793, *Archives parlementaires*, t. 63, p. 203 in Pierre Brunet, *Vouloir pour la nation : le concept de représentation dans la théorie de l'État*, Publications Universitaires de Rouen Havre, Rouen, 2004, p. 122.

son idée n'avait eu de sens que pour supposer l'existence d'un ordre arithmétique du monde. Et s'il nous faudra – aussi – rattacher le discours Jules-ferry des néo-républicains à celui – plus sentimental – de Jean-Jacques Rousseau, nous devons, comme Nicolet,⁷⁵¹ tout autant relier les extraits de son discours sur l'éducation à l'étonnante proximité qui pouvait, par endroit, rattacher la pensée de l'encyclopédiste à celle du ministre de l'instruction publique :

Jules Ferry : « C'est ici que se placent tous ces travaux, auxquels Littré a pris une si grande part, et qui ont abouti à démontrer la continuité du progrès dans l'espèce humaine. Oui, mes frères, disons le bien haut ! Il n'est pas douteux qu'à prendre les choses dans leur ensemble, et malgré des reculs locaux et passagers, ce qui caractérise la marche constante de l'humanité, notamment depuis cent ans, dans la société occidentale, c'est un progrès constant de la sociabilité, c'est la charité, qui prend de plus en plus le pas sur l'égoïsme individuel. Ce phénomène se peut caractériser d'un mot : c'est de plus en plus le *droit* du plus fort remplacé par le *devoir* du plus fort. Quand on est animé de cette conviction, quand l'humanité nous apparaît non comme une race déchue, frappée de décadence originelle et se traînant péniblement dans une vallée de larmes, mais comme un cortège sans fin, qui marche en avant vers la lumière, alors on se sent partie intégrante du grand Être qui ne peut périr, de cette humanité incessamment grandie, sauvée, améliorée ; alors on a acquis toute la liberté, car on est affranchi de la crainte de la mort. »⁷⁵²

Condorcet : « Telles sont les questions dont l'examen doit terminer cette dernière époque ; et combien ce tableau de l'espèce humaine, affranchie de ses chaînes, soustraite à l'empire du hasard, comme à celui des ennemis de ses progrès, et marchant d'un pas ferme et sûr dans la route de la vérité, de la vertu et du bonheur, présente au philosophe un spectacle qui le console de ses erreurs, des crimes, des injustices dont la terre est encore souillée, et dont il est souvent la victime ! C'est dans la contemplation de ce tableau qu'il reçoit le prix de ses efforts pour le progrès de la raison, pour la défense de la liberté. Il ose alors les lier à la chaîne éternelle des destinées humaines ; c'est là qu'il trouve la vraie récompense de la vertu, le plaisir d'avoir fait un bien durable, que la fatalité ne détruira plus par une compensation funeste, en ramenant les préjugés et l'esclavage. Cette contemplation est pour lui un asile, où le souvenir de ses persécutions ne peut le poursuivre ; où vivant par la pensée avec l'homme rétabli dans les droits comme dans la dignité de sa nature, il oublie celui de l'avidité qu'il existe véritablement avec ses semblables, dans un Élysée que sa raison a su se créer, et que son amour pour l'humanité embellit des plus pures jouissances. »⁷⁵³

En citant ses deux passages, Nicolet avait donc souhaité rappeler que la représentation du règlement naturel auquel devait s'attacher l'acception française du vivre-ensemble impliquait une approche des choses expurgée de toute passion et, par voie de conséquence, de toute transcendance. C'est, du reste, très vraisemblablement pour cette raison qu'il lui avait semblé primordial de veiller à ce que chaque élève s'accorde à reconnaître l'exercice de la raison

⁷⁵¹ Claude Nicolet, *Histoire, nation, République*, Odile Jacob, Paris 2000, p. 117.

⁷⁵² Discours prononcé par Jules Ferry le 9 juillet 1876 devant la loge de la *Clémentine Amitié*, *Discours et opinions politiques de Jules Ferry*, tome II, Robiquet, op. cit., p. 192.

⁷⁵³ Nicolas de Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Dixième époque, Vrin, Paris, 1970, p. 238-239. Voir à ce sujet : Joffre Dumazedier (dir.), *Le leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, L'Harmattan, Paris, 1994.

comme le seul et unique garant des libertés et du droit. Cela, la philosophe Catherine Kintzler – qui publiera en 1987 un ouvrage sur la pensée de Condorcet⁷⁵⁴ – l'avait d'ailleurs, elle aussi, rappelé lors du colloque de novembre 1984 :

« Certes, il faut recourir à des exemples vivants, mais ce n'est pas avec une pédagogie du comportement (qui a vite fait de dégénérer en pédagogie de “profil” ou en psychiatrisation) que l'on aura des citoyens. Un citoyen, ce n'est pas quelqu'un qui a un “bon profil”, c'est un homme, une femme, qui sait pourquoi il jouit de droits, pourquoi il doit honorer des devoirs, et qui sait résister à l'oppression. La résistance à l'oppression n'est pas un réflexe ni un bon sentiment ; c'est la conclusion d'une réflexion raisonnée et libre. »⁷⁵⁵

À la lecture de ces mots, rien ne saurait mieux expliquer l'exemple choisi par l'ami de la philosophe, lorsqu'il lui avait fallu illustrer les principes sans l'intervention desquels l'action de l'État serait “*illégitime, inefficace ou les deux à la fois*” :

« Seul l'État peut enseigner *la* forme de participation commune à tous dont il est à la fois le garant et l'expression. Mais il en résulte aussi qu'il ne peut le faire qu'à certaines conditions, en vertu de certains principes sans lesquels son action est illégitime, inefficace, ou les deux à la fois. C'est là un problème analogue à celui de la laïcité ; la laïcité étant, en somme, la forme fondamentale et nécessaire de toute éducation civique. Elle n'est pas simple « tolérance », respect, curiosité, pour toutes les religions ou idéologies. Elle repose sur un certain nombre de distinctions : celle du temporel et du spirituel, du connaissable (cognitivement) et de l'inconnaissable, etc. Elle doit *enseigner* ces distinctions, car leur acceptation par tous (qui réserve toute sa part à la liberté de chacun) est le seul moyen de dégager un terrain commun, où dialogue et action soient possibles. La « reconnaissance » de ses principes, que la laïcité réclame de « l'autre » (le religieux non laïque, s'il en est encore), n'est pas une abdication, une adhésion sans réserve : c'est une reconnaissance raisonnée, une transaction, une « loi » à laquelle on doit obéir sans forcément l'aimer ». ⁷⁵⁶

La place et la nature de cette précision n'avaient certainement rien eu d'anodin. Il nous faut y voir la manière dont la pensée néo-républicaine avait choisi d'articuler le modèle républicain français – en ce qu'il résultait d'un processus positif – à une certaine vision de la nation, de son école, et, partant de son éducation civique. Pour Nicolet, les vertus unificatrices et l'obéissance prévue par une bonne acceptation de la laïcité auraient ainsi dû correspondre, traits pour traits, aux espoirs que la société française avait placés dans l'éducation du citoyen. Le parallèle, dont on analysera les détails un peu plus tard, valait d'ailleurs sur bien des points, car il s'était établi

⁷⁵⁴ Dans l'article précité de Philippe Foray, Catherine Kintzler faisait partie de ceux que l'auteur classait comme appartenant au courant des néo-républicains. Cf. Philippe Foray, « L'école des néo-républicains et le libéralisme politique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, op. cit., p. 11 ; Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Gallimard, op. cit. ; *La République en questions*, op. cit.

⁷⁵⁵ Allocution de M^{me} Catherine Kintzler, Professeur de Philosophie, responsable de séminaire au Collège international de philosophie, *Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984*, op. cit., p. 71.

⁷⁵⁶ Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat*, op. cit., p. 169.

sur l'obligation d'amener les futurs citoyens à maîtriser les outils d'une distinction éclairée de ce qui, au final, aurait dû permettre que soit dégagé "*un terrain commun, où dialogue et action soient possibles.*"⁷⁵⁷ Si Nicolet avait choisi de parler d'"éducation" – en tant que "*fin suprême*"⁷⁵⁸ que toute société s'assigne plus ou moins consciemment à elle-même –, il lui avait aussi, en toute logique, semblé souhaitable d'associer cette ambition à une notion "*désormais trop oubliée*" : l'instruction. Or, tout ce qui vient d'être rapporté n'avait eu d'autre objet que de promouvoir la réintroduction d'un noyau "*nettement défini de connaissances*" ... dont (il fallait) *s'assurer qu'elles (soient) effectivement transmises.*"⁷⁵⁹ Dès lors, s'il nous est permis de croire qu'il aurait peut-être été plus cohérent de proposer le rétablissement d'une dénomination originelle de la discipline, on s'imaginera qu'il avait probablement aussi fallu ménager la psychologie des progressistes en maintenant un vocable symboliquement teinté de pédagogisme.⁷⁶⁰ Mais il reste que cette exigence avait mérité, pour Nicolet et consorts, de rester conditionnée par l'obligation de dispenser un enseignement dont l'objet devait être compréhensible, car "*soumis aux règles d'un énoncé rationnel, non contradictoire, et prouvable.*" Ce point précis valait d'ailleurs surtout pour l'enseignement des "*« valeurs morales » du civisme*"⁷⁶¹ qui, incluses dans un socle cohérent de connaissances, excluaient le risque d'intrusion d'une pensée dogmatique ou sentimentale. Dans son discours prononcé lors du colloque du Palais d'Iéna, Jean-Pierre Chevènement dut d'ailleurs lui-même parler de l'exigence de former des "*citoyens éclairés*" grâce à la "*connaissance*", décrite comme "*mère de liberté.*" Citant dans un même élan Montesquieu et Jules Ferry, son propos n'avait ainsi pas eu d'autre but que d'affirmer, comme l'avait fait avant lui l'auteur de *L'esprit des lois*, la supériorité morale d'un État républicain qui, soucieux de faire connaître les véritables facteurs d'union, devait poser comme finalité première l'éveil du sens de l'intérêt général :

« Nul mieux que Montesquieu n'a établi plus clairement le lien essentiel qui unit la République à l'école. C'est à partir de ce principe que les premiers républicains s'efforceront, sitôt qu'ils eurent fondé le nouveau régime, d'entreprendre une grande œuvre scolaire. *C'est dans le gouvernement républicain, écrit-il, que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation.* La crainte des gouvernements despotiques naît d'elle-même parmi les menaces et les châtiments ; l'honneur des monarchies est favorisée par les passions, et les favorise à son tour : *mais la vertu politique est un renoncement à soi-même, qui est toujours une chose très*

⁷⁵⁷ *Ibid.*, p. 169.

⁷⁵⁸ *Ibid.*

⁷⁵⁹ *Ibid.*, p. 170.

⁷⁶⁰ C'est d'ailleurs à ce titre qu'il faut comprendre, nous semble-t-il, la précision selon laquelle l'enseignement de l'éducation civique avait été décrit comme devant rester "*pratique, actif, attractif, aussi vivant que possible.*"
Ibid.

⁷⁶¹ *Ibid.*, p. 169.

pénible. [...] C'est à partir de ce principe que les premiers républicains s'efforcèrent, sitôt qu'ils eurent fondé le nouveau régime, d'entreprendre une grande œuvre scolaire. Mais il reviendra à ceux qui établirent solidement et durablement la République en France, de reprendre à la base, c'est-à-dire en partant de l'école primaire, ce que les prédécesseurs avaient seulement esquissé. "L'école républicaine, parce qu'elle a pour but la connaissance, forme des citoyens éclairés sans lesquels il ne peut y avoir de République." La connaissance est mère de la liberté. "Parce que l'école instruit, elle éduque à la liberté." En ce sens la laïcité de l'école fait corps avec une conception de la République exigeante. Parce que l'école n'instruit que de ce qui est connaissable, dans le respect des consciences, elle fonde à la fois la tolérance et la démocratie qui n'est concevable qu'entre citoyens conscients et responsables. Quant à l'éducation morale et civique que les républicains placèrent en tête des programmes de l'école élémentaire par la loi de 1882, Jules Ferry, Président du Conseil et Ministre de l'instruction publique, y consacra une admirable et fameuse lettre aux instituteurs où il écrivit: "Le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des vérités premières que nul ne peut ignorer les notions du devoir et du droit. C'est dans le gouvernement républicain, écrit-il, que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation." »⁷⁶²

Le ministre avait donc souhaité que l'on veille à ce que chacun puisse urgemment convenir du fait que l'éducation civique était un devoir de la République, dans la mesure où l'avènement total et véritable de celle-ci exigeait, d'abord, l'intervention raisonnable des citoyens. Les principes englobant la définition des contenus scolaire peuvent donc facilement se résumer : le caractère non prioritaire des données multiculturalistes ; la saine considération du cas spécifiquement français ; la positivité des règles organisant la vie sociale ; l'obligation qui en découle d'instruire les élèves et la conscience du caractère résolument laïque de cette mission. Tout cela devait constituer l'objet principal d'un civisme susceptible d'enseignement. Restait alors à déterminer ce qui devait être impérativement su ; ce que le discours prononcé par le ministre lors du colloque de novembre 1984 avait explicité dans des détails qui, pour la plupart, se retrouveront dans les programmes et des manuels soucieux de renouer avec un sens « émotif » de la nation.

b. L'altruisme et le sentimentalisme de la nouvelle éducation civique :

Au Palais d'Iéna, Jean-Pierre Chevènement avait en effet assez clairement délimité les "*domaines fondamentaux*" qui devaient figurer dans le contenu des programmes d'éducation civique. Mais avant de développer son idée, le ministre avait tenu à préciser un certain nombre de choses.

Tout d'abord, il lui avait semblé important de rappeler que la France était aux prises avec

⁷⁶² Discours prononcé par Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Éducation nationale, *Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit., p. 26.*

une *guerre économique, culturelle et technologique*. Sur ce, il nous faut donc, doré et déjà, noter que l'usage du mot "*guerre*" ne devait rien au hasard, dans la mesure où le ministre aurait très bien pu parler de compétition. Mais derrière ce choix lexical, se cachait un vœu. Il convenait en effet que chacun puisse clairement assimiler l'idée que la France, engoncée dans l'impitoyable jeu des grandes puissances, pouvait être menacée dans son indépendance. Pour Chevènement, les programmes d'éducation civique devaient ainsi pouvoir, certes, (ré)apprendre aux Français à jouer en équipe, mais il n'était pas moins primordial que le peuple prenne la mesure du défi qu'imposait la "*défense de l'intérêt général du pays*", cela, à plus forte raison dans un contexte où, pensait-il, ce souci, "*pour beaucoup de nos citoyens*"⁷⁶³ passait après tous les autres. La première responsabilité du ministre de l'Éducation nationale avait donc été de se manifester comme un homme ostensiblement inquiet. Il connaissait l'état de l'économie française et savait que l'opposition des classes, des idéologies et – fait nouveau – des ethnies, n'allait pas dans le sens d'une acceptation raisonnable du jeu social. Il avait, à ce titre, jugé la perspective "*d'une société duale, que d'aucuns dénoncent et que d'autres nous présentent comme un avenir inéluctable*"⁷⁶⁴ comme un horizon particulièrement angoissant. Lui, avait refusé d'envisager l'idée qu'un programme scolaire puisse réfléchir l'image d'une France pétrie de fatalisme, car ce réflexe constituait à ses yeux le plus "*dangereux symptôme*" d'un temps qui, bien au contraire, avait appelé un sursaut collectif. Or, c'est, sans conteste, pour souligner ce point qu'il s'était attaché à ne pas situer le déterminant économique au dessus de tout :

« Quelque légitime que soit l'attachement de chacun à son épanouissement personnel, on voit bien le danger qu'il devienne exclusif. La collection des destins individuels ne suffit pas à faire le destin d'une nation, et il n'est malheureusement pas certain que le succès des uns assure le succès des autres. La décomposition du lien social devrait devenir une préoccupation collective. *La crise n'est pas seulement économique. Elle est tout autant sociale et culturelle.* »⁷⁶⁵

Ainsi, la conscience d'une possible disjonction sociale et la promotion d'un allocentrisme volontaire avaient dû à ses yeux conditionner une solidarité qui, en impactant le destin national, devait permettre à chacun de constater les grâces de l'histoire. Telle devait être, selon lui, la première information à apparaître dans les leçons d'éducation civique. Mais il nous faut pareillement relever que cette manière d'aborder la poursuite de l'homme libre avait procédé d'une logique connue, tant il est vrai qu'elle renvoyait à ce que nous savons du "*solidarisme*"

⁷⁶³ *Ibid.*, p. 27.

⁷⁶⁴ *Ibid.*, p. 28.

⁷⁶⁵ *Ibid.*

théorisé par Léon Bourgeois. Or, s'il était apparu au cofondateur du CERES que la charge de la liberté humaine devait avoir les contours d'une dette, nous devons aussi comprendre que sa définition de l'être social ne pouvait avoir eu de sens que dans une pédagogie du devoir d'altruisme.⁷⁶⁶ C'est pourquoi nous précisons que parmi les objectifs fixés par le ministre, il en était un qui, plus que les autres, avait dû occuper le sommet de ses préoccupations : celui de déconstruire les défauts d'une "exaltation effrénée de l'individualisme."⁷⁶⁷

Tout, dans ce qu'il avait pu dire en 1984, et tout ce qu'il sera amené à préciser ensuite, n'avait, en effet, eu d'autre but que de satisfaire cette finalité première. C'est, au demeurant, pour cela qu'il nous est maintenant permis de dire que les analyses proposées par ses soins sur le contenu de l'éducation civique avaient finalement, toutes, participé au décryptage d'un nouveau paradigmatique centré sur l'unité. D'un point de vue historiographique, nous pourrions même convenir du fait que son intervention avait indiscutablement entretenu une relation évidente avec la digestion d'une séquence marquée par les ravages d'un égoïsme hédoniste, matérialiste et profondément clivant. C'est, d'ailleurs, principalement pour et par cela, nous semble-t-il, que devait être reconnue l'existence d'un énième basculement des représentations. Mais il reste que la seule identification du mal français ne s'était pas suffi à elle-même. Peut-être même pourrions-nous supporter l'idée qu'elle avait eu un caractère secondaire, tant il est vrai que le diagnostic posé sur la situation n'avait à l'époque souffert d'aucune contestation. Pourtant, lorsque le 23 novembre 1984, Jean-Pierre Chevènement dut exposer son plan, personne autour de lui ne pouvait ignorer que l'individualisme devrait être combattu comme un cancer en face duquel nombre de théories s'étaient déjà proposées d'intervenir. Lui, avait été appelé – répétons-le – pour trancher. Les approches libérales, construites sur une mise en avant des pluralismes ne l'avaient pas convaincu. Comme Rousseau – dont il avait très tôt admiré la pensée –⁷⁶⁸ il n'avait pas voulu croire ces "cosmopolites qui

⁷⁶⁶ Philippe Kourilsky, *Le temps de l'altruisme*, Odile Jacob, Paris, 2009.

⁷⁶⁷ *Ibid.*

⁷⁶⁸ Dans la contribution qu'il avait apportée à la tenue d'un colloque célébrant le tricentenaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, Jean-Pierre Chevènement avait livré cette confession : « *Imprégné dès mon adolescence des idées de Pierre Mendès France et désireux de réactiver, à travers une synthèse nouvelle appelée « union de la gauche », le modèle républicain français, j'ai été très tôt « rousseauiste » sans le savoir, tant la pensée de Rousseau a marqué la Révolution française et par suite la tradition politique républicaine à laquelle celle-ci a donné naissance et à laquelle j'appartiens. [...] Quiconque inscrit son action dans le sillage de la Révolution française et de ses idéaux est, qu'il le veuille ou non, fils de Rousseau. Robespierre, Saint Just et même Bonaparte ont fait du Contrat social leur livre de chevet, chacun le lisant, bien sûr, à sa façon. C'est en Rousseau que l'idée républicaine en France, beau titre d'un ouvrage de Claude Nicolet paru en 1982, trouve sa source profonde.* » Cf. Jean-Pierre Chevènement, « Rousseau, penseur du fondamental : éclairages pour une république moderne », *Intervention de Jean-Pierre Chevènement au colloque du GIPRI (Institut international de recherche pour la Paix à Genève) à l'occasion du tricentenaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau*, vendredi 27 avril 2012. [En

justifient leur amour pour la patrie par leur amour pour le genre humain.”⁷⁶⁹ Jamais, d’ailleurs, il ne souhaitera s’inclure parmi ceux qui se vantent “d’aimer tout le monde pour avoir droit de n’aimer personne.”⁷⁷⁰ Tout cela, nous l’avons vu. Mais s’il nous appartient de le préciser ici, c’est parce qu’il se sentira souvent tenu de le rappeler, et cela, plus particulièrement lorsqu’on opposera à son point de vue celui d’un philosophe très apprécié de ses contradicteurs : Jürgen Habermas.

Le Patriotisme constitutionnel de Jürgen Habermas

Le terme de « patriotisme constitutionnel », formulé pour la première fois à la fin des années 1970 par un juriste allemand (Dolf Sternberger), fut véritablement rendu célèbre par Jürgen Habermas lorsqu’il en fit l’un des principes fondamentaux de sa philosophie politique. L’idée originale de ce concept revient à affirmer que l’association entre la citoyenneté et l’identité nationale, parce qu’elle est le fruit d’une histoire et de contingences empiriques, pourrait, si on la dissociait, constituer une avancée historique majeure. Pour Habermas, en effet, la preuve du lien empirique qui relie ces deux notions doit notamment pouvoir se trouver dans la manière dont l’identité commune suscitée par le patriotisme a pu favoriser l’émergence d’une citoyenneté démocratique dans les pays développés. À ses yeux, il faut ainsi comprendre qu’un « processus circulaire » de renforcement réciproque peut avoir uni ces deux éléments : le sentiment d’appartenance commune aurait facilité l’avènement d’une ère démocratique qui, en retour, aurait elle-même renforcé la solidarité entre les citoyens. Habermas insiste néanmoins sur le caractère historiquement hasardeux de cette logique, ce qui dispense son concept de la rendre obligatoire. Dans l’idée qu’il se fait de la démocratie, la pratique citoyenne et les principes qui la justifient doivent en effet suffire à créer le lien unissant les membres d’une communauté politique. Le fait de faire partie d’une même entité culturelle n’intervient, du reste, que de manière secondaire. De son point de vue, non seulement ces deux éléments n’entretiennent pas de relation nécessaire, mais ils peuvent, en outre, devenir antagoniques sur le fond, tant ils renvoient à deux aspects sensibles de l’État nation : une réalité politico-juridique de la citoyenneté basée sur des principes universels et un nationalisme intrinsèquement particulariste. Pour lui, si la démocratie, l’État de droit et l’État providence découlent d’une dynamique universaliste, le nationalisme, par sa nature particulariste, n’a que trop permis de justifier de nombreuses invasions, oppressions et exclusions. C’est donc à partir de cette appréhension particulière du lien historique entre nationalisme et citoyenneté que Jürgen Habermas élabora sa proposition de patriotisme constitutionnel, dans la mesure où celui-ci désigne un sentiment d’appartenance fondé non plus sur une identité culturelle commune mais sur des principes constitutionnels universalistes. Par ailleurs, Habermas, dans sa définition des principes constitutionnels, tente de dépasser l’opposition classique entre libéralisme et

ligne] Disponible sur : http://www.chevenement.fr/Rousseau-penseur-du-fondamental-eclairages-pour-une-republique-moderne_a1392.html. [Consulté le 14 février]

⁷⁶⁹ Jean-Jacques Rousseau, Première version du *Contrat social*, Pléiade, tome 3, p. 287.

⁷⁷⁰ *Ibid.*

républicanisme, cela, même si la « démocratie délibérative » qu'il appelle de ses vœux penche plutôt vers le pôle républicain. Pour lui, en effet, cette nouvelle forme d'appartenance doit tout d'abord imposer un rapport critique et réflexif par rapport à l'histoire de la communauté culturelle de référence. Ayant, au départ, construit son point de vue dans une Allemagne de l'Ouest marquée par l'expérience nationale-socialiste, Habermas soutient ainsi qu'il n'est désormais plus possible d'adhérer à une approche classique du patriotisme et plaide en contrepartie pour une perspective dite « post-nationale ». Regrettant que le patriotisme classique se soit exagérément fondu sur une vision apologétique et magnifiée du passé national, l'appartenance post-nationale devrait à ses yeux, au contraire, impliquer l'établissement d'une relation critique vis-à-vis de l'histoire, laquelle, évaluerait cette dernière à l'aune des critères universalistes les plus fondamentaux. Enfin, sa conception d'un patriotisme constitutionnel juge aussi nécessaire de séparer l'intégration civique de l'intégration éthique qui, selon sa vision des choses, trouve sa réalisation dans les particularismes culturels et identitaires. D'un point de vue pratique, il lui semble donc qu'un État soucieux d'appliquer ces prescriptions doit pouvoir solliciter l'allégeance de tous aux principes contenus dans la constitution, mais qu'il ne peut nullement exiger des minorités culturelles qu'elles assimilent certaines valeurs considérées comme définissant l'identité nationale. Pour lui, si la pleine intégration civique des migrants et des minorités culturelles exige qu'on leur reconnaisse l'ensemble des droits de citoyenneté, il convient de ne pas surdoser le caractère coercitif d'une législation qui risquerait, d'une part, de chosifier les groupes en question et, d'autre part, d'entrer en contradiction avec les droits individuels de leurs membres. Cette manière de gérer la pluralité culturelle, de prime abord assez libérale, présente donc tous les traits d'une approche communautariste des sociétés occidentales.

Voir : Jürgen Habermas, « Citoyenneté et identité nationale. Réflexions sur l'avenir de l'Europe », in Jacques Lenoble et Nicole Dewandre, *L'Europe au soir du siècle. Identité et démocratie*, Esprit, Paris, 1992 ; Jürgen Habermas, *L'intégration républicaine*, Fayard, Paris, 1998 ; Jürgen Habermas, *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique*, Paris, éditions Fayard, 2000 ; Sophie Heine, « Les réquisits démocratiques et sociaux du Patriotisme constitutionnel », *Politique Européenne*, n°19, printemps, 2006, pp. 76-82 ; Sophie Heine, « Jürgen Habermas et le patriotisme constitutionnel », *Politique*, n° 71, septembre-octobre 2011, [en ligne]. Disponible sur : <http://politique.eu.org/spip.php?article2038#nb3>. le 14 février 2014. [Consulté le 14 février 2014].

Pour Jean-Pierre Chevènement, en effet, l'idée habermasienne d'un « *patriotisme constitutionnel* » fondé sur le basculement de l'identité nationale d'une sphère culturelle à une sphère juridico-politique, n'était pas adaptable au cas français (pas plus qu'elle ne l'était – pensait-il – au cas allemand). Trop détachée, trop optimiste, trop multiculturaliste et surtout trop hâtivement bâtie sur l'avènement d'une ère postnationale, la théorie « républicaine » de Jürgen Habermas niait des choses que le président du MRC s'efforcera, sans cesse, de reconnaître. Au premier rang de leur désaccord, le rapport à ce qui pouvait ou ne pouvait pas ou plus fonder une communauté culturelle avait donc régulièrement conduit le ministre à clamer son refus de croire à la définition d'un nationalisme épuré de toute référence à l'histoire, à la tradition et à la culture :

« Habermas fait un saut dans le postnational qui est très typique de celui qu'ont fait beaucoup d'Allemands qui étaient, à certains égards, dégoûtés de la nation parce qu'ils s'en faisaient une conception non républicaine. J'ai le sentiment que le méta-national auquel nous invite Habermas qui est un méta-national républicain vient d'une erreur de conception sur ce qu'est, ou sur ce que peut être la nation. Chez Habermas, la Nation est une réalité passéiste, ethnique. Il ne conçoit pas la nation comme républicaine, et il ne démontre pas, d'une manière évidente à mes yeux, que les problèmes du monde actuel ne peuvent pas être résolus par la coopération des nations. C'est au fond une sorte de primat, qui est posé presque d'emblée, que nous sommes dans la phase historique de la mort de l'État-nation. Alors, on observe des tendances dans ce sens en Europe : parce que la plus grande des nations européennes, c'est la nation allemande... elle a subi une quasi-éclipse après 1945, et elle n'est revenue à la surface qu'à travers le mythe de l'Europe. Et, quand on regarde la manière dont les choses se passent aujourd'hui, on peut être rassuré sur l'avenir des nations, parce que la nation allemande a quand même repris une certaine vigueur, qui n'est pas forcément une mauvaise chose, dès lors que la nation allemande se laisse définir de manière citoyenne. »⁷⁷¹

Pour le maire de Belfort, aussi, la nécessité de (re)construire du lien collectif, telle qu'elle s'était manifestée dans les années quatre-vingt, aurait effectivement pu trouver un point d'appui dans une conception positive et juridique du vivre-ensemble. Cela, nous l'avons, du freste, suffisamment démontré plus haut. Mais s'il avait, lui aussi, admiré la pensée de Condorcet,⁷⁷² il lui était tout de même apparu que celle-ci devait trouver ses limites dans la conscience qu'il fallait avoir du caractère trop optimiste d'un raisonnement essentiellement basé sur la perfectibilité indéfinie de l'homme :

« Habermas a proposé la voie du post-nationalisme, peu adéquate selon moi car la démocratie s'exprime dans le cadre national bien plus que dans le cadre élitaire et quelque peu éthéré d'un post-nationalisme qui ne touche que des esprits éclairés imprégnés de justice, de liberté... valeurs éminentes mais abstraites que le commun des mortels partage en général à travers des débats politiques nationaux. »⁷⁷³

Or, ceci doit pouvoir nous aider à comprendre pourquoi il lui avait semblé tout à fait primordial d'inscrire la formation du sens national dans un schéma non exclusivement construit sur le ressort rationnel. Son analyse, en cela, était, d'ailleurs, assez simple : l'abstraction politique du « genre humain » devait être perçu comme un idéal ou un principe régulateur, qui, comme toute idée de la raison, souffrait néanmoins de ne pas être totalement réalisable. C'est donc, avant tout, pour cela qu'il avait tenu à ce que soit admise l'obligation de dépasser cette « chimère » encyclopédique dans les entrailles de laquelle la philosophie des Lumières avait vu le jour. Comme Jean-Jacques Rousseau, il ne dut ainsi jamais manquer de rappeler l'importance des

⁷⁷¹ Jean-Pierre Chevènement et Robert Damien, « La crise de l'autorité politique », *Cités*, février 2001, n°6, p. 153.

⁷⁷² Jean-Pierre Chevènement, Luc Chatel, *Le monde qu'on leur prépare : École, Économie, État*, Plon, Paris, 2011.

⁷⁷³ Intervention de Jean-Pierre Chevènement lors du colloque « L'Allemagne, l'Europe et la mondialisation », organisé le 12 février 2007 par la *Fondation Res Publica*. [en ligne] Disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Premieres-conclusions-de-Jean-Pierre-Chevenement_a227.html. [Consulté le 14 février 2014].

mythes et des affects dans la formation du sentiment national.⁷⁷⁴ Et s'il est vrai que son discours du Palais d'Iéna renvoyait sur ce point à la lecture de Montesquieu :

« On peut définir cette vertu, l'amour des lois et de la patrie. Cet amour, demandant une préférence continuelle de l'intérêt public au sien propre, donne toutes les vertus particulières. Cet amour est singulièrement affecté aux démocraties. Dans elles seules, le Gouvernement est confié à chaque citoyen. Or le Gouvernement est comme toutes les choses au monde : pour le conserver, il faut l'aimer. On n'a jamais ouï dire que les rois n'aimassent pas la monarchie, et que les despotes haïssent le despotisme. Tout dépend donc d'établir dans la République cet amour : et c'est à l'inspirer que l'éducation doit être attentive. »⁷⁷⁵

Cette citation n'avait eu de sens que pour valider, sous une autre forme, l'idée de Rousseau selon laquelle les capacités de la raison à donner une idée du juste et de l'injuste n'ont jamais eu d'égales que son inaptitude à constituer un fondement suffisant pour la vertu républicaine :

« Quoiqu'en disent les moralistes, l'entendement humain doit beaucoup aux passions, qui d'un commun aveu leur doivent beaucoup aussi... nous ne cherchons à connaître que parce que nous désirons de jouir, et il n'est pas possible de concevoir pourquoi celui qui n'aurait ni désirs ni craintes se donnerait la peine de raisonner. »⁷⁷⁶

Jean-Pierre Chevènement croyait à l'indispensabilité du ressort sentimental. C'est donc parce qu'on lui avait demandé son avis qu'il avait renoué, dans son discours de 1984, avec un vocabulaire malmené par les décennies 60 et 70⁷⁷⁷ :

« Les circonstances présentes requièrent d'autant plus le sentiment renforcé de notre identité

⁷⁷⁴ Michelle Ansert Dourlen, *L'action politique des personnalités et l'idéologie jacobine : Rationalisme et passion révolutionnaires*, op. cit., p. 238-250.

⁷⁷⁵ Charles de Secondat baron de Montesquieu, *De l'esprit des lois*, Lefebvre, Paris, 1826, p. 82 ; cité par Jean-Pierre Chevènement, in, Discours prononcé par Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Éducation nationale, Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit., p. 28.

⁷⁷⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, tome 3, op. cit., p. 35-36.

⁷⁷⁷ Dans son intervention au colloque du Palais d'Iéna, Robert Fabre avait tenu à souligner ce point : « La paix civique, la réconciliation des Français dans le nécessaire pluralisme démocratique des idées est largement entre leurs mains. [...] Je pense que le nécessaire retour à une notion de patriotisme bien compris est indispensable. [...] Il faut que l'opinion que nous avons alertée, ne se contente pas d'une attention passagère et que les médias qui, par essence, sont tournés vers l'actualité, vers l'élément quotidien, manifestent un intérêt soutenu pour ce qui est un élément essentiel du redressement national. Je crois qu'il y a déjà des acquis irréversibles. Il y avait des tabous. À la levée de certains tabous en matière de mœurs, devait correspondre la levée de certains interdits, frappant par je ne sais quel dérisoire respect humain certaines valeurs immuables pourtant de notre civilisation. À partir d'aujourd'hui, dans le langage courant, les journalistes, les hommes politiques, les enseignants et les parents pourront, sans faire sourire, prononcer à nouveau des mots tels que civisme, morale, tolérance, devoir, responsabilité, patriotisme, humanisme et fraternité, dont le contenu aura été défini par nos travaux et la valeur reconnue. La formule inscrite au frontispice de nos édifices nationaux "liberté, égalité, fraternité", on n'osait plus l'évoquer. Elle va retrouver toute sa valeur. Demain, chaque citoyen va devenir comptable de ses actes, non seulement envers les autres, mais envers lui-même. L'autodiscipline, basée sur l'altruisme et la foi dans les destinées de notre Pays, devant nous éviter tous systèmes excessivement répressifs, ce qui ne signifie pas remplacer la fermeté du pouvoir par un angélisme aveugle." Cf. Robert Fabre, « Discours de synthèse de M. Robert Fabre, Médiateur de la République », Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit., p. 76-78.

nationale que d'autres, précisément nos principaux concurrents - les Etats-Unis, le Japon ne le négligent pas. On peut toujours rêver à d'agréables chimères, mais soyons réalistes ! Nous sommes sur terre et non dans la lune. Et sur terre, en 1984, derrière la concurrence commerciale, il y a la concurrence exacerbée des nations. Dans cette compétition, le sentiment national joue puissamment. Parce que le patriotisme français tend naturellement à l'universel - car il fait corps avec les valeurs de la République - il est plus difficile à mobiliser, mais il mérite d'autant plus de l'être. »⁷⁷⁸

Le “*patriotisme*”, le “*sentiment renforcé de notre identité nationale*”, les “*valeurs de la République*”, toutes ces notions, à nouveau mises en avant dans les programmes et manuels de la nouvelle éducation civique, auraient ainsi dû participer, par leur seule notification, à la refonte de l'école d'une République qui, comme l'avait dit Claude Nicolet, “*ne mettait pas son drapeau dans sa poche*”.⁷⁷⁹ Dès lors, si les fameux “*domaines fondamentaux*” évoqués par son ministre et ami avaient fini par préciser des éléments que l'ancienne éducation civique avait feint d'étudier, ils n'en étaient pas moins restés très proches de ce qu'avaient pu en dire les programmes et instructions publiés depuis 1923. Reprenant, notamment, la même progression pour le collège (commune/département/région/nation), les programmes et manuels de 1985 avaient, comme nous le verrons plus bas, abordé, à peu de choses près, des informations qui n'avaient échappé à aucune instruction publiée après-guerre.⁷⁸⁰ Non, ce qui avait considérablement contribué à ranimer le projet des hussards noirs, c'était, d'une part, le

⁷⁷⁸ Discours prononcé par Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Éducation nationale, *Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit.*, p. 29.

⁷⁷⁹ Claude Nicolet, « Pour une restauration de l'éducation et l'instruction civique : Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat, op. cit.*, p. 161.

⁷⁸⁰ Voilà, selon les termes du ministre, les “*quatre domaines fondamentaux*” qui devaient apparaître (et qui apparaîtront), dans le contenu de la nouvelle éducation civique : «

- le domaine de **la vie sociale et civile**, qui correspond, sommairement, à celui du droit privé. Il implique d'abord, à un niveau élémentaire, l'apprentissage des règles fondamentales de la sociabilité ; mais aussi les notions de loi, de contrat, de personne, de propriété – à ma connaissance aucun parti politique ne prône l'auto-appropriation des biens – jusqu'à une initiation aux règles et aux institutions du droit privé français;
- le domaine de **la vie politique et administrative**: les institutions, la Constitution, l'appareil de l'Etat, les collectivités décentralisées, l'organisation administrative, les questions fiscales et militaires, la police, bref, le domaine du droit public;
- la place de la **France dans le monde** ou encore les rapports entre la nation et l'humanité: ici trouveront leur place l'exposé des Déclarations des Droits de l'Homme et du Citoyen, l'analyse des relations et des institutions internationales et une introduction aux grands problèmes démographiques, économiques et financiers du monde ;
- enfin, le domaine de la **science politique**: sociologie politique et électorale, analyse des forces politiques (les partis) et sociales (les associations, les mutuelles, les syndicats et les organisations professionnelles), étude des phénomènes d'opinion (sondages, moyens de communication de masse) »

Cf. Discours prononcé par Jean-Pierre Chevènement, Ministre de l'Éducation nationale, *Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit.*, p. 30.

rétablissement d'horaires réservés,⁷⁸¹ et, d'autre part, la réminiscence d'un langage et, partant, d'un message explicitement patriote. C'est donc, sans conteste, pour confirmer cet objectif que les instructions publiées pour l'année 1985 avaient renoué avec un discours volontairement conjugué à la première personne du pluriel :

« [...] la connaissance de notre héritage historique, l'assimilation du patrimoine politique et culturel de la France, la découverte des richesses de notre peuple et de notre pays sont indispensables à la formation du citoyen français. »⁷⁸²

La notion d'héritage avait ainsi retrouvé une actualité, elle aussi, parfaitement symptomatique du choix "anti-habermassien" qu'avait opéré le nouveau ministère. Il convient, d'ailleurs, à ce titre, de relever un passage des instructions destinées au primaire dans lesquelles, pouvait-on lire, il convenait d' "*apprendre à l'enfant qu'il ne vit pas seul, qu'il procède d'une histoire*". On remarque ainsi que ces directives n'avaient pas hésité à associer directement le mot "*patrie*" aux notions d' "*unité*" et d' "*identité nationale*". Or, nous allons voir que les manuels qui les avaient suivis n'avaient, eux non plus, pas manqué d'intégrer à leur contenu des passages ostensiblement conditionnés par cette approche assumée de l'éducation à la citoyenneté républicaine.⁷⁸³

c. L'affirmation de ces objectifs dans les manuels :

Du côté des manuels, l'édition Hachette du manuel d'histoire destiné aux classes du cours moyen entendait, par exemple, permettre à l'enfant de se familiariser avec "*ses racines*".⁷⁸⁴ Un autre ouvrage, construit comme une sorte d'essai par un poète reconnu,⁷⁸⁵ rappelait que "*l'ensemble*" des habitants qui constituaient "*la nation française*" :

« [...] ont en commun un territoire, la langue française, un ensemble de lois et de règlements pour tous, et une multitude de richesses produites par le travail des hommes au cours des siècles (dans les champs, dans les usines, dans les laboratoires, à la ville comme au village).

⁷⁸¹ A l'école élémentaire, l'éducation civique sera dispensée à raison d'une heure hebdomadaire dès la rentrée de 1985. Au collège, elle disposera également d'une heure hebdomadaire pour la sixième dès 1986, idem pour la cinquième en 1987 et la même chose pour les autres classes en 1988 et 1989. Au lycée, en revanche, et plus particulièrement dans les lycées techniques, les programmes furent jugés trop chargés pour qu'on envisage de les compléter par une heure spécifiquement dédiée à l'éducation civique. Néanmoins, des instructions avaient été données aux professeurs de français et de philosophie afin qu'ils assurent l'étude de textes et de questions considérés comme "*essentiels à la formation de l'esprit civique*." Cf. Instructions du programme élémentaire, jointes en annexe de l'arrêté du 15 mai 1985, *Journal Officiel de la République Française*, 21 novembre 1985.

⁷⁸² Ministère de l'Éducation nationale, *École élémentaire : programmes et instructions*, CNDP, Paris, 1985, p. 57.

⁷⁸³ *Ibid.*, p. 58.

⁷⁸⁴ Jean-Louis Nembrini, Pierre Polivka, Jean Bordes, *Histoire CM*, Hachette écoles, Paris, 1985, p. 3.

⁷⁸⁵ Alain Nicolas, « Pierre Gamarra est mort », *L'Humanité* du 25 mai 2009.

Ils ont en commun des façons de vivre, une culture, des chansons... [...] Pour tous ceux que ne guide pas seulement l'intérêt égoïste, ils ont en commun un sentiment national ; ils sont attachés à ce qui fait la richesse et la personnalité de leur pays qu'ils ont dû défendre contre les agressions extérieures. »⁷⁸⁶

Un autre éditeur (Nathan) proposait, quant à lui, dans son manuel de CE2 d'étudier une section intitulée "*pourquoi aimer son pays ?*". On y trouvait, par exemple, un poème de Paul Fort vantant la beauté de la France et l'attachement qu'elle devait susciter. Le sentiment national y était expliqué par l'attachement méritant d'être nourri à la langue et au territoire. On y rappelait que certains grands hommes, amoureux de la "*patrie*" n'avaient pas hésité à la défendre "*contre les envahisseurs*".⁷⁸⁷ Dans la même veine, un manuel de CM1 du même éditeur contenait un chapitre intitulé "*Être fidèle, être loyal*", dans lequel différentes figures exemplaires étaient évoquées, parmi lesquelles, Jean Moulin, dont on rappelait qu'il n'avait pas moins aimé la "*liberté*" que son "*pays*".⁷⁸⁸ Le manuel Hatier d'éducation civique proposait, lui, l'étude d'une section intitulée "*La France, notre pays*", dans laquelle l'ensemble des grands symboles nationaux étaient mis au service d'un rappel de la spécificité française. Le coq, dont on rappelait qu'il symbolisait "*la vigilance*", y dominait une carte de l'hexagone où figuraient, par ailleurs, un Vercingétorix avantageusement croqué, la semeuse frappant la face de notre monnaie nationale, le bonnet phrygien, le drapeau et la devise auxquels, disait-on, "*le citoyen français est très attaché*".⁷⁸⁹ De son côté, un manuel des éditions Magnard suggérait de faire chanter le premier couplet et le refrain de la *Marseillaise*, tout en présentant la nation comme une "*famille*" dont les membres citoyens devaient être vus comme des "*frères*".⁷⁹⁰ Pour les plus grands, un manuel des éditions Belin, destiné aux classes de quatrième, devait, pour sa part, conduire les élèves à bien estimer la chance qui leur était offerte de vivre dans un état généreux. Une des leçons de son chapitre consacré à "*L'exercice des libertés dans la France d'aujourd'hui*", s'intéressait en effet aux outils dont s'était équipé un État soucieux d'"*assurer à tous une vie décente et une protection contre les risques sociaux*".⁷⁹¹ Prenant appui sur l'exemple offert par la Sécurité sociale, ledit manuel, après avoir décrit le système

⁷⁸⁶ Bernard Épin, Pierre Gamarra, *L'éducation civique : c'est quoi aujourd'hui ?*, La Farandole, Paris, 1985, p. 14-15.

⁷⁸⁷ Bernard Lehembre, *Éducation civique CE2 : vivre ensemble*, Nathan, Paris, 1985, p. 24-27.

⁷⁸⁸ Marion Chiss, Isabelle Micholet, *Éducation civique CM1 : vivre ensemble*, Nathan, Paris, 1985, p. 62-63.

⁷⁸⁹ Yvon Deverre, Henri Fournols, Alain Verrier, *Éducation civique CM*, Hatier, Paris, 1986, p. 4-5.

⁷⁹⁰ Bernard Semenadisse, *Éducation civique : l'école du citoyen, CM1*, Magnard, Paris, 1985, p. 9 et 69.

⁷⁹¹ Valéry Zanghellini (dir.), Jean-Marie Baldner, Christian Bouyer, Agnès Fichot, René Ponthus, *Éducation civique 4^e*, Belin, Paris, 1988, p. 74.

français de protection sociale, évoquait ainsi les “*problèmes actuels*” auxquels la Sécurité Sociale était confrontée. Puis, dans une page consacrée aux exercices, étaient posées un certain nombre de questions qui, toutes, devaient mener les élèves à concevoir le caractère altruiste d'un système censé inspirer, à la fois, fierté et gratitude :

« Comment se fait-on rembourser une dépense médicale ou pharmaceutique ? Qui est concerné ? Dans quelle proportion ? [...] Le débat autour de la protection sociale se résume en général à une affirmation simple : « Nous dépensons trop ». Cette phrase est-elle convaincante ? Que faire ? [...] Quels sont les problèmes soulevés ? L'augmentation du chômage dans les années 70 a entraîné une croissance importante des dépenses de protection sociale et de nouveaux problèmes. Montrez-le à travers les documents de cette double page. [...] Le système de Sécurité sociale appartient-il au domaine de l'assurance ou à celui de la solidarité ? »⁷⁹²

Par ce biais, le manuel avait d'ailleurs répondu au souhait d'un ministre qui ne cessera jamais de rappeler l'influence potentielle que devrait pouvoir exercer ce détail sur la dévotion d'un peuple reconnaissant :

« J'aimerais que, si on veut penser vraiment l'éducation civique d'une manière moderne, on prenne en compte, par exemple, l'enjeu que constitue la sécurité sociale, « vaste organisation nationale d'entraide obligatoire », comme le disaient les ordonnances de 1945. C'est plus de 2500 milliards de francs, c'est absolument colossal. C'est vraiment une forme active de la solidarité. Ce sont des droits considérables dont l'immensité peut peut-être permettre de comprendre ce que sont les devoirs. Le rôle de l'éducation nationale serait d'expliquer la sécurité sociale, d'expliquer les politiques publiques, dans des domaines comme l'éducation à la défense, la sécurité et la justice, l'emploi. Ce serait très intéressant d'expliquer ce que sont ces politiques et les droits qu'elles donnent, ce que sont les services publics, la contribution qu'ils apportent à l'idée d'égalité. Naturellement, il faudrait que tout cela soit enseigné du point de vue de l'esprit républicain et à partir du droit positif (comme Claude Nicolet me l'avait conseillé dès 1985). Effectivement, il n'y a pas de prosélytisme, de propagande, d'idéologie qui doivent se manifester à travers un enseignement comme celui-là, qui doit être à la fois normatif et objectif. Je pense qu'on comprendrait mieux ce que sont les devoirs si on savait ce que sont les droits. Les devoirs : contribuer à la vie et à l'essor du pays, payer l'impôt et les différentes contributions sociales, respecter et aider l'Etat à faire respecter la loi, en Corse par exemple, participer à la défense du pays, voter et faire vivre la démocratie. Tous ces devoirs qu'il faut apprendre, portaient un nom aujourd'hui décrié qui est le patriotisme. Patriotisme républicain, cela va sans dire, nourri aux grandes valeurs de la liberté, de la laïcité, de l'égalité, de la fraternité. »⁷⁹³

Enfin, un manuel de troisième, édité par la maison d'édition Delagrave, proposait, dans une leçon intitulée “*La nation, l'État, la République*”, un exercice dans lequel était définie, puis questionnée, la mémoire collective :

⁷⁹² *Ibid.*, p. 77.

⁷⁹³ Intervention de Jean-Pierre Chevènement prononcée lors du Colloque du 10 janvier 2005, Une éducation civique au XXI^e siècle » *Fondation RES PUBLICA*, [en ligne]. Disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Une-education-civique-republicaine-au-XXIe-siecle-conclusions-par-Jean-Pierre-Chevenement_a57.html. [Consulté le 19 février 2014].

« **Une mémoire collective** : Elle a longtemps été formée par l'école, aujourd'hui encore soucieuse « de montrer comment s'est construite l'identité nationale » et « de donner à l'histoire nationale la place qui lui revient dans les dialogues des grandes civilisations » (instructions, 1985).

Cherchez ensemble les composantes essentielles de la mémoire nationale :

- *hauts faits, souffrances, victoires ;*
- *les arts et les sciences ;*
- *les personnages marquants ;*
- *les anonymes célèbres. »*

À la suite de quoi, un autre exercice, portant sur les “*comportements*”, posait les questions suivantes :

« Existe-t-il dans ce domaine, des caractéristiques proprement françaises ?

- langue, religion ?
- gestuelle et expression ?
- habitat, nourriture ?
- fêtes, distractions ?

Comment les étrangers nous voient-ils quelquefois ? Comment le Français est-il souvent caricaturé ? ». ⁷⁹⁴

Ici, pas besoin d'être fin stratège pour comprendre l'influence qu'une telle démarche voulait exercer sur la manière de se représenter, non seulement la francitude, mais aussi la façon dont il convenait de s'en honorer. Les questions étaient évidemment suggestives. Il fallait que les élèves puissent trouver les moyens d'illustrer par eux-mêmes l'unicité et, pourquoi pas, la grandeur de leur condition nationale. Et si l'exercice sur les “*comportements*” pouvait conduire à une forme d'autocritique, il fallait voir dans son incitation subsidiaire à l'auto-caricature un moyen détourné d'accentuer les traits, mêmes imparfaits, d'une véritable identité franco-française.

Ainsi, chacun des exemples glanés dans ces ouvrages pourrait suffire à résumer le principal ressort mis en avant par des néo-républicains convaincus que l'union, ou plutôt la (ré)union, devait passer par un civisme fièrement réactivé. Notons, toutefois, qu'il ne s'était pas agi, comme s'attachera à le préciser Robert Fabre, de “*fanatiser*” la jeunesse française, ni même de l'embrigader par une propagande religieuse ou idéologique, “*comme cela existe, hélas ! dans de trop pays*”, ⁷⁹⁵ mais d'user de chaque ressource offerte par le “*pays de Descartes*” dans lequel, avait-il ajouté, “*on peut faire appel à la raison autant qu'aux*

⁷⁹⁴ Philippe Pommier, Laurent Wirth, Pierre Wirth, *Éducation civique 3^e*, Delagrave, p. 9.

⁷⁹⁵ Rapport du Médiateur, Robert Fabre, *Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984, op. cit., p. 5.*

sentiments”.⁷⁹⁶ Plus tard, Jean-Pierre Chevènement précisera, d’ailleurs, une chose que la présente étude n’avait pas encore eu le temps d’aborder de manière approfondie. Il dira, en effet, que ce modèle de républicanisme assumé devait être la meilleure réponse à apporter face à l’intégrisme et, mieux encore, face au communautarisme. Pour lui, s’il ne fallait pas avoir à “rougir de la République”, c’est parce que la célébration de ses héros (tel Jean Moulin qui avait préféré “*tenter de se trancher la gorge plutôt que de dénoncer aux nazis des tirailleurs sénégalais pour des crimes qu’ils n’avaient pas commis*”⁷⁹⁷) pouvait hautement contribuer à contrecarrer un des effets les plus malvenus et les plus craints de la postmodernité :

« C’est aussi en faisant aimer la France que nous pourrions résoudre le lancinant problème de l’intégration des jeunes de nos banlieues, tout particulièrement de cette jeunesse issue, à la troisième ou la quatrième génération, de l’immigration. C’est jeunes n’ont aucun avenir ailleurs qu’en France. Le maintien d’une « certaine idée de la France » est nécessaire à leur intégration. Nos élites ne peuvent pas donner l’exemple de l’incivisme, dénigrer la France en permanence, y compris en cautionnant ou en tolérant des campagnes de repentance qui ne laissent plus voir que les ombres de notre histoire, et exiger en même temps de cette jeunesse qu’elle s’assimile à un pays honni. [...] Les jeunes issus de l’immigration sont une chance pour la nation. [...] Remettre l’éthique, le civisme et le patriotisme à leur place, la plus haute, est un préalable. Faire la guerre au racisme sous toutes ses formes est à la base du message républicain. Il faut une fois pour toute que soit entendu que la couleur de peau n’a pas d’importance. Cela doit être enseigné dans toutes les écoles et affirmé dans toutes les institutions de la République. [...] La France est déjà et sera de plus en plus un pays métissé. C’est l’intérêt supérieur de la République que de tenir en lisière toutes les formes de racisme. Elle y réussira d’autant mieux qu’elle fera vivre ses valeurs et respecter ses principes. »⁷⁹⁸

À travers l’exposé de cette réflexion menée sur la repentance, le racisme et l’intégration “*de cette jeunesse issue, à la troisième ou à la quatrième génération, de l’immigration*”, on devra donc se souvenir que tout ce qui vient d’être dit devait bel et bien concerner le traitement d’une discipline dont on a suffisamment décrit l’aptitude à incarner l’esprit du temps. Or, si l’on replace la réforme des néo-républicains dans un contexte effectivement marqué par une actualisation du débat sur l’immigration, on ne pourra que trop aisément se convaincre du fait que la lutte prioritaire contre les effets de l’individualisme avait certainement eu pour objectif second de répondre aux questions posées par l’intégration, parfois, problématique de certaines minorités. Pour en attester, on rappellera enfin qu’un rapport commandé, en 1984, par Jean-Pierre Chevènement à son ami, l’islamologue Jacques Berque,⁷⁹⁹ lui avait offert de bien

⁷⁹⁶ *Ibid.*

⁷⁹⁷ Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, op. cit., p. 290-291.

⁷⁹⁸ *Ibid.*

⁷⁹⁹ Retraçant les mesures engagées par l’Éducation nationale depuis les années 70, Jacques Berque y avait défendu un point de vue très critique vis-à-vis d’une institution scolaire, accusée de faire montre d’un unitarisme frileux par la faute duquel elle pouvait trop souvent refouler dans l’anomalie ce qui ne cadrerait pas avec ses modèles. Voir :

considérer la situation de ces enfants partagés entre les valeurs ancestrales de leur culture d'origine et les valeurs de la société française. De plus, si ce rapport, en dénonçant l'ethnocentrisme d'une institution scolaire supposément incapable de "*se mettre à l'échelle du temps et du monde*"⁸⁰⁰, avait conséquemment amené le ministre à rappeler que l'intégration par l'école devait permettre "*d'accéder à l'universel sans se renier*",⁸⁰¹ c'est qu'il s'était bien agi de reconnaître la nécessité de prendre en charge la gestion d'un fait social de plus en plus pesant. En somme, même si ces deux arabophiles n'étaient pas parvenus à se rejoindre sur le traitement d'un mal grandissant,⁸⁰² ils avaient bien, l'un et l'autre, participé à la validation d'un thème que les débats sur le rôle et les contenus de l'éducation civique n'avaient pas fini d'explorer. Ce que nous devons, dès lors, retenir de tout cela, c'est que la conscience généralisée de la difficulté à promouvoir un "vivre-ensemble" avait clairement su donner un relief particulier au paradigme ranimé d'une séquence résolument marquée par les effets destructeurs de l'individualisme. La querelle de l'histoire avait soulevé ce problème. La montée du Front National, la crise des banlieues, les débats sur la mémoire, de même que les réminiscences d'un langage proprement républicain ou l'espoir placé dans l'activité coercitive l'État-éducateur, toutes ces notions, et tous ces réflexes, avaient contribué à l'affirmation d'une ambiance générale prioritairement définie par le souci de l'unité.

Mais les défis progressivement apparus dans l'arrière-plan d'une réflexion globale sur le civisme avaient malgré tout ouvert des portes que l'action du ministère Chevènement n'était pas aussi simplement que cela parvenue à refermer. Il importe, en effet, de ne pas mésestimer le fait que la France d'alors laissait apparaître, depuis quelques temps déjà, les symptômes d'une sorte de schizophrénie latente. Pour le noter, on se rappellera ainsi que si les mesures prises dans les premières années de la décennie 1980 avaient eu pour objectif de corriger les méfaits d'un paradigme différentialiste clivant, elles n'avaient certainement pas osé remettre en cause

Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, La Documentation française, Paris, 1985 ; Françoise Lorcerie, « Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n° 83-84, 1997, p. 171-194.

⁸⁰⁰ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, *op. cit.*, p. 25.

⁸⁰¹ Jean-Pierre Chevènement avait repris cette formule emblématique du rapport Berque dans une conférence de presse censée présenter les travaux de son ami islamologue. Voir : Jean-Pierre Chevènement, « L'immigration à l'école de la République. Le rapport Berque et ses suites », *Hommes et Migrations*, n° 1088, 15 janvier 1986, p. 7.

⁸⁰² En réalité, mis à part la référence faite aux travaux de son ami dans une conférence de presse, Jean-Pierre Chevènement ne retiendra rien des conclusions contenues dans le rapport commandé à Jacques Berque. Les programmes, comme les manuels, en tout cas, ne reprendront rien de ce qu'avait établi cette vision foncièrement pluraliste de la formation civique.

le respect dû aux particularismes de tous bords. Ce progrès, car s'en était un, appartenait au domaine des acquis sociétaux, et personne ne s'était aventuré à le contester (mis à part l'extrême droite). Au contraire, nous avons vu que les partisans d'une approche pluraliste ou multiculturaliste de la formation civique avaient fait montre d'une vigueur sans pareil pour condamner la prétendue rigidité ethnocentrique de l'institution scolaire. On se souviendra, en cela, notamment, de l'énergie dépensée par ces « historiens experts »,⁸⁰³ tous plus ou moins proches de l'école des *Annales*, qui, à l'image de Mona Ozouf, Jacques Le Goff ou Pierre Nora n'avaient eu de cesse de militer pour l'introduction, au sein même des programmes d'éducation civique, d'un éclairage anthropologique. Or, nous allons voir maintenant que si le camp des néo-républicains avait gagné une manche en incarnant le pendant unitariste de la psychologie française du moment, leur action avait néanmoins précédé de quelques mois seulement un épisode très explicitement marqué par une volonté de réaffirmer les capacités de la discipline à promouvoir le droit à la différence.

2.2 Le réflexe multiculturaliste et la réforme Monory/Malhuret de 1986.

Nous avons vu, en effet, lorsque nous évoquons le contexte ayant entouré la réforme de 1985, que ses pourfendeurs s'étaient principalement retrouvés dans l'idée que la nouvelle démographie française aurait dû inciter l'État-éducateur à prendre en compte la situation particulière de certains élèves qui, signe des temps, avaient fini par motiver une réflexion de plus en plus obnubilée par la gestion du vivre-ensemble. À vrai dire, l'évocation de ce réflexe multiculturaliste devait donc ici nous amener à préciser une chose à propos de ce que nous avons pu dire plus haut de l'influence exercée par le Parti Radical de Gauche sur l'élaboration d'une pensée politique complexe. Plus précisément, il nous faut dire que si le fonds de commerce du PRG méritait bien d'être, en partie, résumé dans la défense d'une laïcité forte et d'un républicanisme à toute épreuve, et s'il nous a également fallu souligner la forte mobilisation qui avait accompagné les idées de ses membres, il convenait aussi que l'on précise que rien de tout cela n'avait empêché la vague libérale de 1968 de continuer sa route. En réalité, il importe ainsi, tout autant, de comprendre que cette forme d'opposition, particulièrement véhémente dans le verbe de certains intervenants, s'était explicitement manifestée dans la querelle de l'histoire où, plus que jamais, s'était creusé le fossé entre les partisans d'une approche traditionaliste ou néo-républicaine de la formation civique et les

⁸⁰³ Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit.

défenseurs d'une vision pluridisciplinaire, mondialiste, voire, tiers-mondiste de l'école.

Pour illustrer la force de ces débats, nous avons d'ailleurs rappelé que Jean-Pierre Chevènement avait, lui-même, commandé un rapport à son ami l'islamologue, Jacques Berque, qui, même s'il n'était pas parvenu à se faire entendre, avait su synthétiser la critique d'un système trop aveuglément attaché à sa tradition humaniste. Dans la même veine, nous avons aussi évoqué la parole de Mona Ozouf pour qui, rappelons-le, l'éducation civique aurait dû, depuis fort longtemps, se montrer capable "*d'enseigner l'autre*".⁸⁰⁴ Or, puisque la philosophe avait choisi, quelques semaines après l'annonce de la réforme de 1985, de répondre à Claude Nicolet dans une lettre publique, il nous a semblé qu'un retour, là aussi détaillé, sur ce qu'elle avait pensé de notre objet d'étude pouvait fort bien servir notre intention d'illustrer les penchants culturalistes d'une psychologie générale de plus en plus ouvertement tiraillée entre le souci d'unir globalement les âmes et le besoin de reconnaître leurs possibles particularités. Enfin, il nous est apparu, à la lecture, notamment, de certaines archives versées par le ministère de l'Éducation nationale, que le discours construit autour de cette vision moins traditionnaliste de la formation civique avait trouvé dans un épisode, survenu en 1986, une bonne occasion de se voir confortée dans ce qui, au final, avait donné un certain relief à l'acception moderne d'une notion aussi malléable que l'éducation civique : les droits de l'homme.

A. Une contestation originelle.

Bien que non excessivement politisés, les débats ayant entouré la réforme de 1985 donnèrent lieu, comme nous venons de le rappeler, à de nombreuses controverses. Pour être plus précis, nous pouvons dire ici que les voix de cette contestation avaient le plus souvent été portées par les milieux syndicaux⁸⁰⁵ et universitaires.⁸⁰⁶ Qui plus est, si nous en avons déjà dit

⁸⁰⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, op. cit.*, p. 95-96.

⁸⁰⁵ En tant que syndicat majoritaire de l'époque, le SNI-PEGC (Syndicat National des Instituteurs-Professeurs d'Enseignement Général de Collège – proche de l'extrême gauche –), avait notamment, dès le colloque de Montpellier, tenu à regretter que certains puissent envisager de ne pas élargir l'éducation civique à "*la notion d'appartenance à une collectivité plus large qui est le monde*". À la suite de quoi, il s'était, à l'annonce de la réforme, mobilisé en dénonçant un programme "*centré sur la France*". Pour ses membres, les instructions publiées la même année sur la matière rappelaient même "*étrangement par leur contenu et la mobilisation patriotique implicite qu'elles (proposaient) l'enseignement tel qu'il (avait été) pratiqué il y a quelques décades.*" Mieux, le syndicat avait été jusqu'à faire un parallèle entre la position des néo-républicains et celle, plus sulfureuse, de Jean-Marie Le Pen : « [...] nous n'avons pas pour mission, en acceptant la restauration de l'instruction civique, en acceptant que soit évacuée la dimension internationale, de rendre crédible pour nos élèves les propos d'un Chirac ou d'un Le Pen. » Cf. « Les syndicats d'enseignants prudemment favorables », *Le Quotidien de Paris*, 19 novembre 1984, p. 21 ; « Les nouvelles I.O. sur l'instruction civique : le SNI-PEGC a dit non. », *L'École libératrice*, 25 mai 1985, n° 28 ; « Et si l'on parlait des droits de l'homme ? », *L'École libératrice*, n° 19, 17 novembre 1984, p. 10.

quelques mots, il n'en reste pas moins évident que la compréhension du fameux caractère "dual" de la société française devait – même brièvement – passer par l'évocation de ceux qui, au fond, avaient incarné le pendant différentialiste d'une séquence résolument bipolaire. C'est pourquoi il nous a semblé utile d'évoquer ici, plus en détail, le rapport qu'avait commandé Jean-Pierre Chevènement à son ami, l'orientaliste, Jacques Berque.⁸⁰⁷ Pour nous, ce document, même s'il ne constituait pas en soi une réaction à la réforme de 1985, méritait en effet d'être cité pour deux raisons. La première tenait au fait qu'aucun gouvernement français n'avait, jusqu'alors, commandé d'étude publique sur la situation des élèves issus de l'immigration.⁸⁰⁸ Or, comme l'avait noté l'islamologue, la chose n'avait sans doute jamais eu autant de sens qu'en 1985 :

« On peut dire que le moment où, dans le présent rapport, nous saisissons le problème de l'immigration est celui où elle n'est plus le fait socio-économique isolable qu'elle avait longtemps constitué, mais un problème désormais intérieur à la société française, voire intérieur à la conscience de la part la plus jeune de cette population ». ⁸⁰⁹

La seconde raison, qui tient à la nature de l'auteur, s'explique enfin par le fait que ledit rapport s'était, certes, intéressé aux enfants issus de toutes les immigrations, mais qu'il avait aussi eu – de manière plus ou moins implicite – pour vocation de questionner la manière dont l'État aurait dû appréhender l'intégration des élèves issus d'une immigration nouvelle, extra-européenne et majoritairement maghrébine ou africaine. Or, ce point, considéré avec le recul qui est le nôtre, devait revêtir une importance particulière dans la mesure où, par lui, s'était directement posée l'épineuse question de la reconnaissance publique des particularismes ethniques, culturels et/ou religieux. Dans son rapport, Jacques Berque ne s'était d'ailleurs pas privé de le souligner en

⁸⁰⁶ Il faut noter qu'un des choix marquants de Jean-Pierre Chevènement avait été de restituer aux didacticiens de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale la charge d'écrire les programmes scolaires. Or, si la chose valait d'être soulignée c'est parce que son prédécesseur avait, lui, privé l'IGEN de cette mission en la confiant aux fameux « historiens experts » de la Commission permanente de réflexions sur l'enseignement de l'histoire et la géographie (COPREHG). Cette commission, présidée par Jacques Le Goff, s'était constituée autour d'un nombre conséquent d'universitaires plus ou moins proches de l'école des *Annales*. Et l'on imagine, dès lors, sans peine que ses membres avaient été parmi les plus véhéments adversaires de la réforme menée sur l'éducation civique en 1985. Voir : Patricia Legris, « La participation d'« historiens experts » au sein de la COPREHG » et « L'écriture des programmes en collaboration avec une Inspection générale affaiblie », *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 335-352.

⁸⁰⁷ Fils d'un directeur des Affaires musulmanes et des Territoires du Sud au Gouvernement général d'Alger, Jacques Berque est donc né en Algérie en 1910. Sociologue et anthropologue orientaliste reconnu, il occupa la chaire d'histoire sociale de l'Islam contemporain au Collège de France de 1956 à 1981. Il est l'auteur de nombreuses traductions (dont celle du Coran) et de nombreux ouvrages et essais. Respecté pour ses qualités reconnues d'ouverture et de tolérance, il n'hésitera jamais à affirmer le regard critique qu'il convenait selon lui de poser sur l'ethnocentrisme latent du monde occidental. Voir : « ouvrage collectif », *Rivages et déserts. Hommage à Jacques Berque*, Sindbad/Actes Sud, Paris, 1988.

⁸⁰⁸ Françoise Lorcerie, « Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, op. cit.

⁸⁰⁹ Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, op. cit., p. 6.

rappelant la place centrale que méritait d'occuper ce souci dans la définition des politiques éducatives modernes :

« Notre propre mondialité commence à l'air islamo-méditerranéenne, représentée sur notre sol par tant d'ouvrier, d'intellectuels et d'écolier. [...] De la façon dont, par la coutume scolaire comme en bien d'autres domaines, nous traduirons en nous ces présences, et construirons ainsi la nôtre dans l'ensemble islamo-méditerranéen, dépend une part de notre avenir. »⁸¹⁰

Aussi, lorsque l'on relie, même prématurément, ce discours à l'observation des conséquences que devait avoir, plus tard, le débat sur l'application du principe de laïcité à l'école, on ne peut que trop imaginer le poids dont avait dû se parer cette question. Dans sa contribution, l'ethnologue avait en tout cas principalement souhaité défendre une conception du fait migratoire qui, au-delà de sa dimension socio-historique, avait été entendu dans sa dimension psychologique et inter-subjective. Pour lui, l'approche holiste d'un tel sujet ne pouvait en fait tout simplement pas être envisagée. C'est pourquoi il avait tenu à militer pour la prise en compte de l'influence exercée par l'expérience migratoire sur la psychologie de certaines familles d'élèves. À dire vrai, il lui était apparu tout à fait contreproductif de ne pas considérer les problèmes que pouvaient engager la perte d'un territoire ou la difficile appréhension d'un héritage commun. Mieux, plutôt que de les nier, il lui avait semblé indispensable d'amener le système éducatif à percevoir les cultures minoritaires comme des cultures d'apport. Berque visait large, car c'est en fait toute la société française qui aurait dû, selon lui, comprendre l'intérêt d'une relation dialectique entre "*l'unitaire*" et le "*plural*" :

« Traiter les enfants de l'immigration en contribuant potentiels à notre identité culturelle, ce n'est ni les y fondre, ni les en dissocier en les bloquant sur leurs traits distinctifs. Les assumer, ce n'est faire éclater ni l'école, ni la culture française. C'est adopter un radicalisme à l'échelle des transformations du monde présent. »⁸¹¹

Dans ce passage du rapport, le clin d'œil adressé par Berque au "radicalisme" de son ami ministre avait été bien senti, car il n'y avait rien caché de la critique adressée à l'encontre de ceux qui, il le savait, n'auraient pas manqué de vilipender son prétendu optimisme. Lui, se voulait en un sens, surtout, pragmatique. C'est, en somme, dans ce cadre d'esprit qu'il lui avait semblé préférable de militer pour l'acceptation raisonnable d'un fait "*inévitable*". Son approche des faits migratoires objectait ainsi toute prétention utopiste, dans la mesure où "*la bilatéralité*" entre Français et immigrés se ressentait "*hélas*", déjà, "*à l'école et dans la rue.*" :

« Nous préférons, pour notre part, construire en nous-même l'inévitable, sans la moindre abdication, sur notre mode et à notre mesure. [...] La bilatéralité [entre Français et immigrés]

⁸¹⁰ *Ibid.*, p. 51.

⁸¹¹ *Ibid.*, p. 50.

se ressent hélas, à l'école et dans la rue, et il ne suffit pas de l'éluder pour la supprimer. »⁸¹²

À chacun ses illusions. Pour le sociologue, aussi, l'école devait être perçue comme un lieu "privilegié". Lui-même avait d'ailleurs tenu à souligner la capacité de l'institution scolaire à agir "de façon dynamique." Il avait aimé croire qu'elle pourrait faire "en sorte de toucher à terme l'ensemble du pays".⁸¹³ Mais il lui avait semblé que ses responsables, comme ses praticiens,⁸¹⁴ auraient irrémédiablement dû abandonner les préalables jacobins sur la base desquels s'était, jusqu'alors, construite la gestion scolaire des faits culturels. Son avis était clair. Il ne fallait, certes, pas trop exagérément renier la démarche paternaliste de l'institution, mais chacun aurait néanmoins pu veiller à ne pas transformer ce réflexe en un ethnocentrisme notable :

« Le problème doit être considéré non comme un cumul de difficultés causées à une respectable coutume scolaire, mais comme justiciable d'une stratégie axée sur la France du XXI^e siècle. »⁸¹⁵

Rien de ce qu'il avait dit ou écrit, ne pourrait ainsi supposer une remise en cause de la tradition républicaine. Mais il reste que l'adaptation de l'institution scolaire "à l'échelle du temps et du monde", aurait dû à ses yeux urgemment concourir à bâtir, dès le plus jeune âge, les fondations mentales d'une possible "structure de réciprocité".⁸¹⁶ Ce regard, très certainement forgé par la pratique ethnologique, avait donc souhaité mettre en avant le pouvoir supérieur de l'échange. On ne peut d'ailleurs que trop s'imaginer les occasions qu'avait eues ce nomade de constater la curiosité qu'impose la mise en relation de deux cultures. C'est pour cela, sûrement, que l'impossible négation du fait migratoire et/ou culturel devait d'ailleurs appartenir, selon lui, au domaine des faits. Certains, pensait-il, pouvaient ainsi avoir choisi de nier l'évidence par l'invocation d'une prétendue préciosité culturelle française ; mais d'autres, comme lui, avaient préféré croire qu'il valait mieux accepter un certain ordre des choses en encadrant ce qui pouvait, au contraire, permettre de passer d'une juxtaposition des cultures dans le champ social

⁸¹² *Ibid.*, p. 47-49.

⁸¹³ *Ibid.*, p. 44.

⁸¹⁴ Dans volonté de défendre la prise en compte de la diversité culturelle au sein même du fonctionnement de l'école, Jacques Berque avait notamment milité pour qu'un effort soit entrepris dans la formation des personnels de l'éducation. Sans surprise, cela devait consister en une solide formation ethnologique, laquelle, seule, pourrait permettre "d'incorporer un apprentissage suffisant des sociétés et cultures dont procèdent les enfants comme préalable" au cursus de formation initiale. *Ibid.*, p. 56.

⁸¹⁵ *Ibid.*, p. 7.

⁸¹⁶ *Ibid.*, p. 44.

à une solidarisation fertile de ces dernières.⁸¹⁷ En cela, le positionnement de Jacques Berque avait donc entretenu de nombreuses similitudes avec le point de vue défendu, à l'époque, par des personnalités telles que Jacques Le Goff ou Mona Ozouf. Quelques temps après la tenue du colloque "*Être citoyen*", cette dernière avait, d'ailleurs, rappelé l'état de son indignation à Claude Nicolet dans un échange de politesses organisé dans la revue de son ami Pierre Nora. Profitant de l'opportunité qui lui avait été offerte de formuler une "*Réponse à Claude Nicolet*", Mona Ozouf y avait ainsi, certes, courtoisement signalé les points de concordances sur lesquels sa vision des choses pouvait s'accorder avec celle de l'historien :

« Claude Nicolet et moi partageons la même admiration pour l'œuvre scolaire de la III^e République et la certitude, celle même des pères fondateurs, que l'autonomie intellectuelle et morale est la fin de l'éducation. Au ciel des idées, nous serions l'un et l'autre comblés par ces adolescents studieux nourris de Diderot, de Benjamin Constant et de Michelet, par ces écoles bourdonnantes de droit privé et de droit public dont son rapport dessine la réconfortante image. Enfin nous sommes tous deux génétiquement, culturellement, atmosphériquement de gauche. »⁸¹⁸

Mais dans la suite directe de cet avant-propos, la philosophe s'était immédiatement et publiquement étonnée de "*l'agacement*" qu'avait inspiré à Claude Nicolet la lecture de son texte, lequel agacement, s'était d'ailleurs traduit par l'usage de "*guillemets*" encadrant le mot « *pluriculturel* » :

« Ce que j'avais simplement tenté de dire, c'est que dans une société civile foisonnante, où ont explosé les identités ethniques et culturelles, où se sont multipliés les groupes et les communautés qui revendiquent leur mémoire propre, où le retour au particulier se fait sentir avec une telle évidence, le discours universaliste et égalisateur de l'école républicaine n'est pas tenable tel quel. Les classes elles-mêmes, de plus en plus hétérogènes, mettent les différences sous les yeux de tous. Non bien sûr qu'on doive renoncer à y enseigner les normes collectives : ce serait renoncer à l'enseignement lui-même. L'école est toujours le lieu où l'enfant s'ouvre à l'universel. Mais il est devenu difficile de penser que ce sera en lui abandonner sur le seuil de la classe ses particularités et ses appartenances, dans l'inconscience et dans l'indifférence à ce qu'il abandonne. Ce ne pourra être au contraire que dans la reconnaissance, l'analyse et comparaison de ces particularités. »⁸¹⁹

Ces mots, comme ceux de Jacques Berque, ont donc pour nous cela d'intéressant qu'ils représentaient fort bien le pendant particulariste de la psychologie française du moment. Aussi, quelque soient les camps qui avaient eu à s'exprimer sur l'éducation civique, on constate que bien des discours avaient été amenés à confirmer la nature schizophrénique d'une séquence paradoxalement obsédée par la gestion du collectif. En réalité, selon l'importance différemment

⁸¹⁷ La dernière partie de son rapport, intitulée "*Solidariser des présences culturelles*", précédait l'inter-titre suivant : "*Solidariser, non juxtaposer*". *Ibid.*, p. 43.

⁸¹⁸ Ozouf Mona, « Réponse à Claude Nicolet », *Le Débat*, n° 34, février 1985 p. 179.

⁸¹⁹ *Ibid.*, p. 180.

accordée aux paradigmes de l'unité et de la différence, la définition de ce qui devait conditionner le vivre-ensemble avait donc offert aux intellectuels français de défendre des positions qui, l'une et l'autre, avaient su caractériser le nouvel esprit du temps. Or, c'est pour le démontrer que l'étude d'un épisode temporellement très proche de la réforme de 1985 devait permettre d'illustrer la perplexité de l'État-éducateur.

B. La dimension symptomatique de l'épisode Monory.

Un an à peine après la réforme de 1985 et quelques semaines seulement après la victoire de la droite aux législatives de 1986, le ministre du gouvernement nouvellement constitué par Jacques Chirac, avait été amené, lui aussi, à se pencher sur le sort réservé à l'éducation civique. Pour être plus précis, il avait été question durant son mandat de réévaluer le rôle joué par la discipline dans l'accès à une connaissance raisonnable des Droits de l'Homme. Mais l'idée n'était pas sortie seule du chapeau de René Monory.⁸²⁰ En réalité, elle avait été soufflée par le tout nouveau secrétariat aux Droits de l'Homme dirigé, à l'époque, par Claude Malhuret.⁸²¹ Cet épisode peu connu fut, d'ailleurs, porté à notre connaissance par la consultation des archives du ministère qui, sur cette période, avait pris soin de verser aux Archives nationales une bonne partie des courriers que s'étaient échangés sur la question le cabinet du Premier ministre, celui du ministre de l'Éducation nationale et celui du Secrétaire d'état.

C'est donc par ce biais, que nous avons pu consulter une première lettre datée du 29 septembre 1986, émanant du Secrétariat général du gouvernement, et rédigée à l'intention des différentes administrations citées qui, quelques jours après que se soit tenue une réunion interministérielle (organisée le 26 septembre 1986 à l'Hôtel Matignon), avaient été invitées à

⁸²⁰ Avant d'être nommé ministre de l'Éducation nationale par le gouvernement de cohabitation, René Monory avait occupé, sous le mandat de Valéry Giscard d'Estaing le poste de ministre de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat (1977-1978) et celui de ministre de l'Économie et des Finances (1978-1981). Fils de garagiste, ayant commencé à travailler dans l'atelier de son père à quinze ans, Monory fut un autodidacte de la politique. Remarqué par Raymond Barre, ce centriste avait été chargé de gérer les finances françaises sans avoir, disait-il, jamais lu un livre d'économie. Son passage rue de Grenelle de 1986 à 1988, sera surtout marqué par les nombreuses contestations étudiantes qui avaient accompagné le projet de réforme universitaire de son ministre-délégué Alain Devaquet. Cf. Jacques Grandon, *René Monory : Un homme, une œuvre*, Michel Fontaine, Paris, 2003 ; « René Monory », *Le Monde*, 15 avril 2009, p. 22.

⁸²¹ Médecin, avocat et homme politique, est surtout connu pour son engagement humanitaire. En 1975, notamment, alors qu'il œuvrait pour l'Organisation mondiale de la santé en Inde, il fit partie des équipes dont la charge était de traiter les derniers cas de variole sur le continent asiatique. Coordinateur des équipes médicales de Médecins Sans Frontières dans les camps de réfugiés cambodgiens, laotiens et vietnamiens de 1976 à 1977, il fut élu Président de MSF en 1978 et dirigea l'organisation jusqu'en 1986. Nommé la même année au nouveau Secrétariat d'État chargé des Droits de l'Homme, son nom avait été proposé par Alain Madelin. Cf. Fiche biographique sur le site de la mairie de Vichy : <http://www.ville-vichy.fr/claude-malhuret-maire-de-vichy.htm>.

prendre connaissance des conclusions qu'en avait tirées l'équipe de Claude Malhuret.⁸²²

Dans cette lettre, il était notamment rapporté que le Secrétariat d'État auprès du premier ministre chargé des Droits de l'Homme avait regretté que les programmes d'éducation civique, élaborés de manière satisfaisante à l'école primaire et au collège, ne soient envisagés que sous un angle très généraliste au lycée :

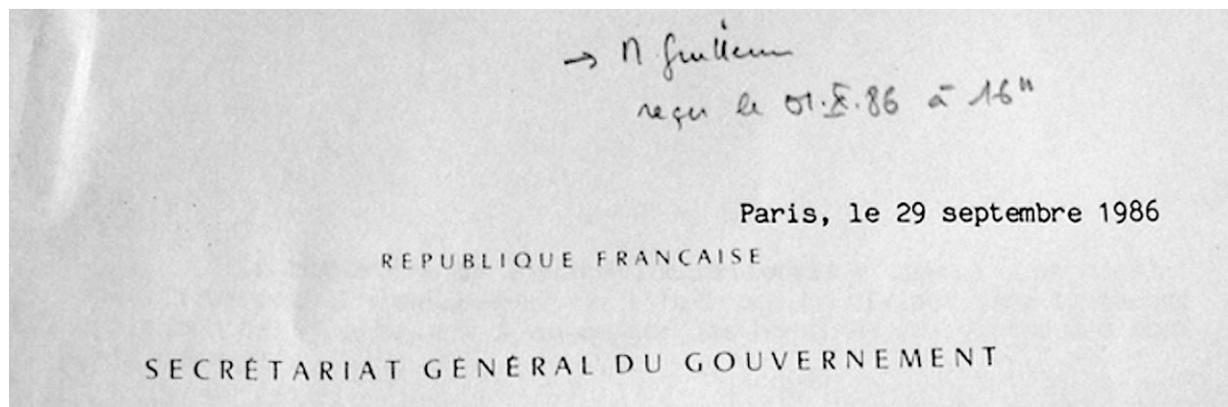
« Le programme d'instruction civique⁸²³ est actuellement très détaillé pour l'école élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire mais il reste général pour le second cycle du secondaire. »⁸²⁴

À la suite de quoi, on pouvait lire que le Secrétariat d'État avait, par ailleurs, jugé fâcheux que la discipline ne soit pas valorisée comme un enseignement digne de ce nom, en étant soumise aux règles de l'examen :

« [...] aucune épreuve ou diplôme ne vient sanctionner cet enseignement qui n'est pas dissocié de celui de l'histoire ou de la géographie. »⁸²⁵

Mais le principal but de cette correspondance avait en fait surtout été de revenir sur les trois points à partir desquels il avait semblé indispensable au Secrétaire d'État de voir l'éducation civique des lycéens être réformée :

⁸²² L'exemplaire de la lettre que nous avons consultée était annoté par un certain M. Guillaume (Claude) qui se trouvait être un conseiller pour les questions d'éducation auprès du Premier ministre :



⁸²³ Sans revenir trop longuement sur les questions de dénomination de la discipline, nous noterons simplement ici que l'auteur du courrier cité n'avait pas réellement commis d'erreur en parlant d'instruction civique dans la mesure où les derniers textes officiels ayant eu pour objet de réformer l'enseignement de la matière dans le second cycle du secondaire (1965) parlaient d'instruction civique et non d'éducation civique, formule qui, depuis 1985, concernait les classes du primaire et du premier cycle du secondaire. Ceci étant, nous verrons plus bas que certains textes rédigés par des responsables du ministère chargés de traiter la question qui nous intéresse parleront malgré tout d'éducation civique.

⁸²⁴ Archives Nationales : 19890426/17-19, « dossier traité par Jean Pierre Bernard, et Françoise Mosser, conseillers techniques auprès du cabinet de René Monory » : éducation civique et enseignement des droits de l'Homme, célébration du bicentenaire de la révolution etc., Secrétariat Général du Gouvernement, *Compte-rendu de la réunion interministérielle tenue le 26 septembre 1986 à l'Hôtel Matignon sous la présidence de M. Durand, Conseiller pour l'éducation et la recherche auprès du Premier Ministre, Objet : Enseignement des Droits de l'Homme*, p. 1.

⁸²⁵ *Ibid.*

- a) une révision des programmes d'instruction civique du second cycle du secondaire pour mieux y intégrer l'enseignement des Droits de l'Homme.
- b) la création d'une épreuve d'instruction civique facultative au baccalauréat et l'intervention de directives aux recteurs les incitant à retenir plus fréquemment des sujets d'épreuves relatifs aux Droits de l'Homme.
- c) la mise en place d'un horaire spécifique pour l'enseignement de l'instruction civique dans le second cycle du secondaire.⁸²⁶

On se souvient, en effet, que l'éducation civique pour le deuxième cycle du secondaire avait été supprimée en tant que discipline propre par la réforme de 1965, et que depuis, seule la bonne volonté du professeur d'histoire, de géographie et d'instruction civique avait eu à charge d'aborder les institutions ou les problèmes d'actualité (cf. l'étude de Madeleine Grawitz).⁸²⁷ Six mois après l'enclenchement de la réflexion de 1986, une autre lettre, rédigée par un Conseiller auprès du Premier Ministre – un certain Claude Guillaume⁸²⁸ – avait donc été adressée au Directeur du Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale. Or, celle-ci, non contente d'intervenir après une succession d'échanges ayant pour principal thème la concurrence des différentes administrations,⁸²⁹ contenait les mesures qui avaient le plus retenu l'attention du

⁸²⁶ *Ibid.*

⁸²⁷ Cf. Arrêté du 10 juin 1965 et circulaire n° 65-138 du 20 août 1965 (modifiés par l'arrêté du 29 mars 1972 et la circulaire n° 72-148 du 10 avril 1972), *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, août 1965, II, pp. 1725-1727. Voir aussi, les programmes de seconde originellement prévus par l'arrêté 14 mars 1986 du *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, n° spécial, 15 février 1987.

⁸²⁸ Nous ne sommes pas parvenus à retracer le parcours de Claude Guillaume de manière suffisamment précise pour savoir quelles autres fonctions il avait pu occuper avant et pendant la période que nous traitons ici. Ce que l'on sait c'est qu'en 1998, date à laquelle il pris sa retraite, Claude Guillaume était Inspecteur Général de l'administration et de l'éducation nationale. Cf. Arrêté du 17 novembre 1998, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/1998/46/mvtp.htm>. [Consulté le 15 mars 2014]

⁸²⁹ Une lettre du **19 septembre 1986**, adressée par un certain Yves Durand, Conseiller auprès du Premier ministre à Bernard Saint-Sernin, alors Directeur du Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale, avait appelé ce dernier à rapidement trouver un terrain d'entente avec les responsables du Secrétariat d'État aux Droits de l'Homme. Ce courrier évoquait ainsi la contrariété de Matignon pour qui les choses avaient eu visiblement tendance à traîner en longueur. Une autre lettre, datée du **19 novembre 1986** et rédigée cette fois-ci par un autre conseiller du Premier ministre, Claude Guillaume, à l'endroit du même Bernard Saint-Sernin, avait, quant à elle, eu pour objet de faire part des difficultés rencontrées par ses services à prendre part aux négociations qu'avaient visiblement conduites, dans l'ombre, les collaborateurs de Claude Malhuret (notamment un certain "Monsieur Levis" auprès du *Recteur Durand* (chargé par le ministre de mettre tout le monde d'accord) : « *J'ai eu quelques difficultés avec lui pour avoir tenté de le convaincre qu'il n'était pas facile d'apporter immédiatement des modifications aux programmes d'instruction civique pour y introduire d'avantage de notions relatives aux Droits de l'Homme...Il n'a pas été aisé non plus, de lui expliquer qu'il n'était pas dans les usages d'écrire aux Recteurs et aux Présidents de jurys que des sujets portant sur l'instruction civique devaient être donnés au baccalauréat.* » Dans cette même lettre, on pouvait aussi lire que, ce que son auteur nommait l' "instruction civique", ne constituait pas une discipline prioritaire : « *La sanction de l'enseignement des Droits de l'Homme pose problème (...) Il est vraisemblable que l'Instruction Civique n'est pas une discipline prioritaire : peut-on affirmer que les programmes dans cette matière doivent être respectés de la même manière que ceux des autres disciplines, peut-on dire qu'ils doivent faire l'objet des mêmes contrôles (interrogations, devoirs, etc...)? Peut-on annoncer officiellement qu'il y aura, au baccalauréat des épreuves portant sur le programme d'Instruction Civique de la classe de Terminale? (...) ceci, à mon sens, s'articule assez mal avec le projet de réorganisation des Lycées et du baccalauréat.* » Enfin, un autre courrier, daté

Cabinet de Jacques Chirac. On pouvait notamment y lire que les pensionnaires de Matignon s'étaient montrés ouverts à l'idée d'une évaluation et à celle, surtout, d'une sanction des connaissances sur les Droits de l'Homme :

« [...] soit par la création d'une épreuve, soit par l'introduction d'une ou plusieurs questions obligatoires dans l'une des épreuves au choix d'histoire-géographie. »

D'autre part, ceux-là avaient, semble-t-il, finalement accepté d'envisager la « *Révision (ou création) des programmes d'instruction civique en second cycle (seconde, première, terminale)*. » Nous noterons ainsi, premièrement, que l'hésitation entre les termes "révision" et "création" était venue explicitement refléter le flou qui avait, à l'époque, continué d'entourer un enseignement dont on s'était difficilement permis d'affirmer qu'il existait réellement dans les lycées. Mais le plus intéressant pour nous résidait, en outre, dans une phrase qu'avait employée Claude Guillaume pour souligner la double influence qu'aurait pu exercer la première des mesures citées :

« L'annonce d'une épreuve au baccalauréat aurait à la fois un effet incitatif pour les élèves et spectaculaire pour l'opinion publique. »

En effet, ce qui frappe ici c'est bien le vocabulaire affilié à "l'effet" qu'aurait pu produire la mesure sur ces destinataires particuliers qu'étaient les lycéens, mais aussi, voire, surtout, l'opinion publique. Les élèves auraient ainsi dû, selon le conseiller, être « incités » à s'intéresser davantage aux droits de l'homme par le biais d'une mesure qui, bonne fortune faisant, aurait su par la même occasion cajoler ou sensibiliser les électeurs sur une question dont on ne précisait toutefois pas si elle devait combler un besoin ou réveiller les consciences. Or, sans même discuter la véracité de cet avis, il nous faut souligner l'opportunité que nous aura offert cette lettre d'observer, cette fois-ci encore, la représentativité paradigmatique du traitement réservé à l'éducation civique. Car, au-delà des avis formulés par les responsables politiques de l'époque, les courriers auxquels nous nous référons semblent bien indiquer que l'acception moderne des Droits de l'homme avait implicitement glissé d'un sens originellement centré sur la lutte contre les inégalités sociales vers un sens plus généralement porté sur le droit à la différence. Pour en attester, nous avons d'ailleurs pu nous appuyer sur un autre document ajouté par les archivistes au dossier duquel nous avons tiré les courriers précédemment cités. En effet, un rapport de sept pages résumait les mesures – anciennes et nouvelles – qui auraient

du **8 décembre 1986** et rédigé par Bernard Saint-Sernin à l'attention du Recteur Durand, reprenait les mêmes termes, mais dans une version corrigée au crayon de bois qui, dans la possibilité qu'elle offrait de comparer les formules utilisées pour parler de la discipline, démontrait fort bien la vigueur stratégique de la négociation en cours.

pu permettre de satisfaire les exigences de chacune des parties concernées par la réflexion en cours.⁸³⁰ Or, parmi celles-ci, il en était une qui revenait sur la nature des efforts déjà accomplis par l'Éducation nationale dans le cadre des "*Projets d'Action éducative consacrés aux Droits de l'Homme*" qui, à en croire le ministère, avaient eu, pour beaucoup d'entre eux, comme thème "*la connaissance et le dialogue des cultures*". De fait, s'il nous a semblé important d'accorder une valeur particulière à ce détail, c'est qu'il était justement apparu évident – pour le ministère – d'associer la notion des droits de l'homme à un socle d'idées très représentatif de l'évolution qu'avait connue la pensée commune. En rattachant de la sorte la notion de droits de l'homme à "*la connaissance*" et au "*dialogue des cultures*", l'État-éducateur avait ainsi, plus ou moins consciemment, reconnu la distance désormais entretenue avec l'origine principalement sociale des combats qui avaient précédé la déclaration de 1789. On peut donc en déduire, qu'à l'époque, la détresse sociale et économique, n'avait, certes, pas fini de se confondre avec la défense des droits fondamentaux, loin de là, mais que la lecture déductive du passage que nous citons pouvait tout de même conduire à constater que le droit d'être maghrébin, noir ou simplement différent avait, en 1987, officiellement supplanté celui d'être suffisamment pourvu sur le plan matériel. En réalité, il nous était donc dit ici que l'État avait lui-même fini par valider l'appréhension de ce qu'était devenu l'esprit "droits-de-l'hommiste" moderne. À travers son discours, on pourrait même constater que les préoccupations majeures du pays, comme leurs réponses, avaient en un sens, eux aussi, subi l'œuvre du temps. La fin du XVIII^e siècle et le XIX^e siècle, lui-même, n'avaient pourtant pas omis d'offrir la parole à la défense de ce que le monde offrait de diversité. Mais il reste que beaucoup de ceux qui avaient inspiré ou fait la Révolution française avaient mérité d'être associés à l'idée que l'unicité égalitaire devait avoir valeur d'absolue.⁸³¹ *L'Émile* et le *Contrat social* de Jean-Jacques

⁸³⁰ Daté du 4 avril 1987, ce document, émanant de la Direction des Lycées et Collèges (service de l'adaptation des formations et des moyens – sous-direction des enseignements et des diplômes-) était constitué de six fiches qui, l'une après l'autre, détaillaient les idées retenues ou nécessitant d'être mises en valeur par le ministère. Une première fiche concernait le projet d' "*introduire au baccalauréat des questions relatives aux Droits de l'Homme*". La seconde détaillait la possibilité de "*revoir les programmes d'histoire-géographie afin de développer l'étude des problèmes de société et introduire dans les programmes d'histoire "l'éducation civique et l'étude des Droits de l'Homme"*". Une troisième fiche revenait, quant à elle, sur les "*Projets d'action éducative consacrés aux Droits de l'Homme*". Puis, une quatrième revenait sur l'organisation future d'un concours (*Concours "René Cassin"*) destiné aux élèves de première dont on avait souhaité qu'ils rédigent une dissertation "*faisant apparaître la permanence, pour les civilisations, de la pensée et de l'action des auteurs de la Déclaration*". Une cinquième et une sixième fiche évoquaient enfin la formation des professeurs d'histoire-géographie et indiquaient notamment qu'au cours de stages de formation "*organisés en lien étroits avec l'Inspection Générale*", le "*thème des Droits de l'Homme*" serait "*mis en relief*". Notons toutefois qu'il n'était toujours pas question de réinstaurer un horaire spécifique d'éducation civique ce que les décisions finalement arrêtées confirmeront.

⁸³¹ La "tendance" que nous tâchons de mettre ici en évidence n'a de sens que pour donner un peu plus de poids au contraste mis en valeur par notre étude du climat général des années 80-90. Ceci étant dit, il va de soi que rien ne serait plus absurde que d'ignorer le dilemme ou les "*disputes inaugurales*" qui, dès 1789, avaient opposé, selon

Rousseau – pour ne citer que lui – n’avaient, d’ailleurs, en cela, rien dit de plus :

« Celui qui ose entreprendre d’instituer un peuple doit se sentir en état de changer pour ainsi dire la nature humaine, de transformer chaque individu, qui par lui-même est un tout parfait et solitaire, en partie d’un plus grand tout dont cet individu reçoive en quelque sorte sa vie et son être ; d’altérer la constitution de l’homme pour la renforcer ; de substituer une existence partielle et morale à l’existence physique et indépendante que nous avons reçu de la nature. »⁸³²

« Les bonnes institutions sont celles qui savent le mieux dénaturer l’homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le *moi* dans l’unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l’unité et ne soit plus sensible que dans le tout. »⁸³³

Longtemps, on s’était honoré d’avoir libéré l’homme en lui offrant d’échapper au carcan d’une hérédité parfois malheureuse. Mais les efforts commémoratifs dont nous parlons ici semblaient s’être, au contraire, bien davantage voués à défendre la valeur de l’héritage ; un héritage qui n’était, cette fois-ci, plus social, mais culturel. À l’heure de l’individualisme moderne, les Droits de l’Homme, au nom desquels on avait, hier, défendu l’avènement d’une certaine unicité, étaient ainsi devenus le recours de ceux pour qui la différence devait souffrir d’être enfin considérée. Le langage, ici encore, avait donc eu bien des choses à dire sur l’époque dans laquelle il avait été tenu. Et c’est pour achever de le comprendre, qu’il nous suffira de lire les huit questions qui, selon le document du ministère, avaient le plus occupé la réalisation des fameux projets d’action éducative. Les voici dans l’ordre :

les mots que nous emprunterons à Marcel Gauchet : « *le parti de la restauration du primat collectif contre la dissolution individualiste et le parti de l’émancipation des individus contre les dépendances oppressives* ». Cf. Marcel Gauchet, *La révolution des droits de l’homme*, Gallimard, Paris, 1989, p. 91.

⁸³² Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social ou principes du droit politique*, Livre II, Chap. VII, p. 183.

⁸³³ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l’éducation*, Livre I, Imprimerie et fonderie stéréotypes de Pierre Didot l’aîné et de Firmin Didot, Paris, 1816, p. 15.

Depuis plusieurs années déjà les établissements d'enseignement ont présenté des projets d'actions éducatives sur le thème des Droits de l'Homme. C'est ainsi qu'en 1986-1987, plus de huit cents PAE ayant pour thème la connaissance et le dialogue des cultures ont été engagés dans des collèges et des lycées. Parmi ceux-ci, ont été recensés quelques illustrations des questions qui préoccupent le plus les élèves :

- les enfants du monde ou le droit à la différence,
- le racisme, traité à partir d'un film réalisé par un groupe d'élèves,
- histoire, cinéma et Droits de l'Homme,
- Paix, amitié, égalité,
- l'apartheid,
- Droits de l'Homme et structures sociales,
- éthique de la différence,
- racines et identités.

Les faits ne sauraient être plus éloquents. Sur les huit sujets de préoccupation cités, un seul – cité en sixième position – rappelait l'origine sociale des combats qui avaient enfanté les droits de l'homme. Tous les autres thèmes, "*le droit à la différence*", "*le racisme*", "*l'apartheid*", "*l'éthique de la différence*", ou encore "*les racines ou les identités*", renvoyaient à d'autres luttes, plus explicitement tournées vers le respect visiblement défaillant des particularismes. Mieux encore, dans un dossier⁸³⁴ comportant, entre autre, une déclaration commune de René Monory et Claude Malhuret sur les décisions finalement prises,⁸³⁵ avait été jointe une lettre

⁸³⁴ Le dossier versé aux Archives Nationales portant sur l'épisode auquel nous nous intéressons ici était constitué de plusieurs chemises cartonnées dont la dernière contenait effectivement la déclaration commune de René Monory et Claude Malhuret ainsi que la lettre dont nous allons maintenant détailler la teneur.

⁸³⁵ Il nous faut noter ici qu'en plus des décisions évoquées plus haut, il avait été décidé de modifier la dénomination de l'enseignement auquel nous nous intéressons :

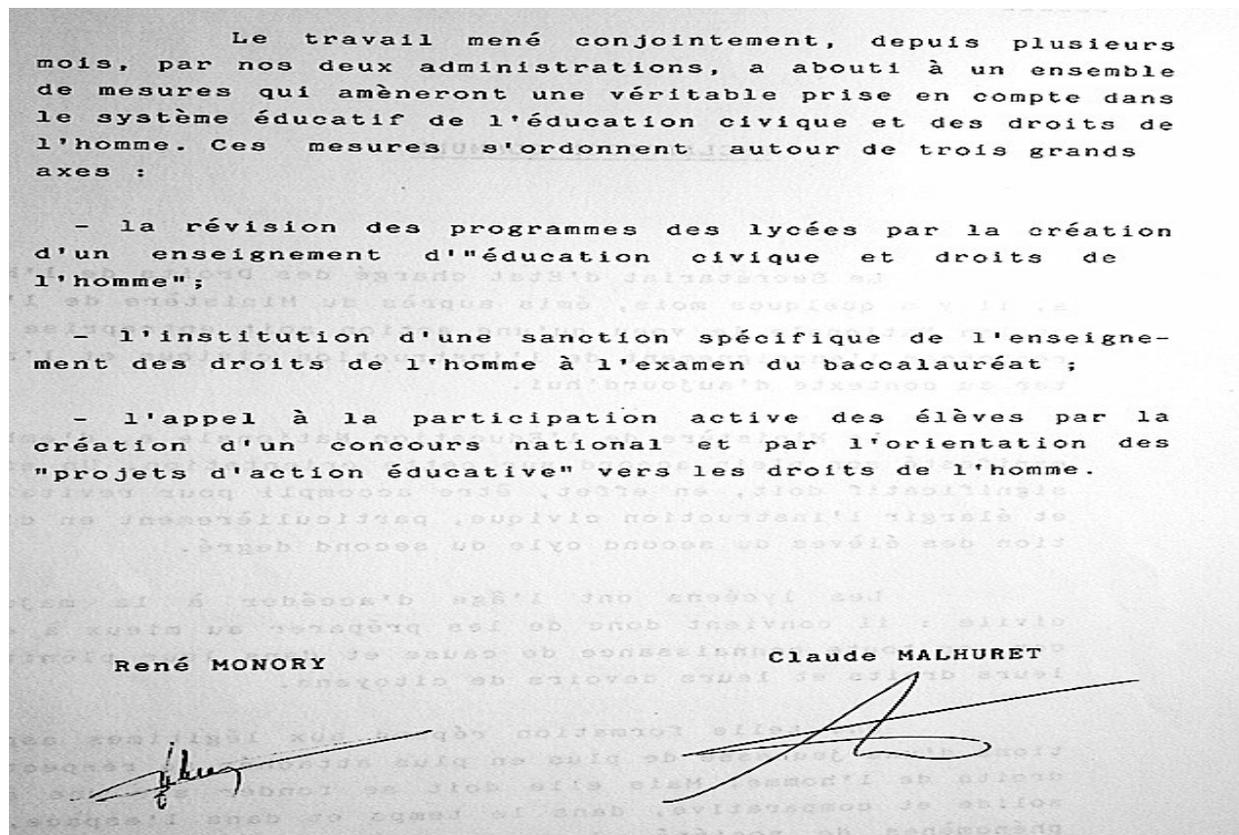
dans laquelle se trouvait exposée la réflexion pour le moins parlante qu'avait soumise un conseiller en formation – un certain M. Mauriel – à un Conseiller Technique auprès du Ministre de l'Éducation nationale :

« *Projet présenté à Madame le Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale⁸³⁶ relatif à la introduction de l'ethnologie et des disciplines proches de l'anthropologie culturelle dans le cursus de formation des enseignants (formation initiale et continue).* »

Cette lettre présentait en fait les propositions soutenues, entre autres, par le “*maître d'œuvre*” du département de Formation Continue de la faculté d'ethnologie, d'anthropologie et de sciences des religions de l'Université Paris IV (en collaboration avec le Laboratoire de Psychologie Appliquée aux Phénomènes Culturels de la même université). S'identifiant comme les parents pauvres de la sociologie, ses auteurs avaient ainsi entamé leur propos en constatant, avec regret, le manque de considération dont avait dû souffrir l'ethnologie française :

« L'ethnologie française qui a vécu pendant de longues années à l'ombre de la sociologie, était considérée naguère comme une discipline marginale qui étudiait les primitifs vivant dans de lointaines tribus demeurées à l'écart de la civilisation. Cette image n'a pas entièrement disparu, notamment dans le monde de l'éducation française qui semble ignorer que les choses ont bien changé. »

Sans trop entrer dans le détail du débat que cette affirmation pouvait ouvrir, nous rappellerons



⁸³⁶ Le projet avait été présenté à Nicole Catala, alors, secrétaire d'État, chargée de la Formation professionnelle.

donc simplement que l'anthropologie et plus particulièrement l'anthropologie, dite, “culturelle”, s’était en effet, peu à peu, développée vers la fin des années trente, notamment aux Etats-Unis, où les autorités fédérales, inspirées par les travaux d’anthropologues tels que Franz Boas, Clifford Geertz ou Margaret Mead avaient effectivement pris en compte le déterminant culturel dans la gestion politique des contacts transculturels.⁸³⁷ La lettre que nous citons évoquait donc très clairement l’intérêt que l’État-éducateur aurait pu porter sur un certain nombre de faits sociaux, au premier rang duquel, figurait le caractère fondamental du fossé qui pouvait, dans certains cas, séparer une certaine catégorie d’élèves de leur maître. Mais en se montrant soucieux de présenter l’anthropologie comme une réponse possible à ce souci, les rédacteurs du document avaient, en outre, tenu à préciser que des études américaines avaient permis de mettre au banc quelques vieux réflexes :

« Inspirés étroitement de la méthode sociologique, elles ont d’ores et déjà modifié la vision que l’on avait des causes de l’échec scolaire et des difficultés que les maîtres éprouvent à transmettre des savoirs scolaires dans des milieux sociaux éloignés des valeurs qui sous-tendent l’activité pédagogique du corps enseignant. »

Jacques Berque, dont on a vu à quel point il était apparu important de dénoncer les “*inadéquations parfois affligeantes*”⁸³⁸ du système scolaire français, n’aurait certainement rien dit de moins. Lui, comme les responsables du projet présenté à la Secrétaire d’État, pensait que l’État-éducateur aurait urgemment dû considérer l’idée que la fracture scolaire, dans certaines circonstances, ne pouvait être sereinement appréhendée sans que soit prise en compte l’origine ethnique des élèves. Qui plus est, si le document des ethnologues ne parlait au départ que de « *milieux sociaux* », la suite de leur texte, rejoignant en tous points l’avis de l’islamologue, avait très explicitement précisé sur quel terrain tout cela aurait mérité d’être envisagé :

« Ces études apportent un éclairage nouveau sur les mécanismes d’adaptation des groupes ethniques minoritaires à la société globale et, partant, autorisent la mise en place de pratiques mieux adaptées à des situations qui laissent souvent dans l’embarras les maîtres et l’institution scolaire... Les sciences de l’éducation française et l’appareil de formation restent en quelque sorte prisonniers d’une sociologie globalisante guettée par les démons de l’abstraction, ce qu’avait bien relevé le grand historien des *Annales* Lucien Febvre. Cette sociologie est davantage préoccupée de diagnostics très larges que d’une analyse serrée des réalités culturelles locales multiples qui constituent l’environnement immédiat dans lequel les enseignants et responsables de l’enseignement agissent. L’appareil de formation actuel, pour ce qui est de la psycho-pédagogie, puise pour l’essentiel dans les connaissances accumulées depuis le début du siècle sur l’enfance et l’adolescence de la classe moyenne... Or depuis une

⁸³⁷ Robert Deliège, *Une histoire de l’anthropologie*, Seuil, Paris, 2006 ; Sandrine Teixido, « Franz Boas (1858-1942). Le père de l’anthropologie culturelle », *Sciences Humaines*, n° 138, mai 2003, p. 44-46 ; « Clifford Geertz », *Le Monde*, 4 novembre 2006 ; Claude Lévi-Strauss, « Hommage à Margaret Mead », *Courrier de l’UNESCO*, n°6, vol. 32, Paris, 1979, p. 39-40.

⁸³⁸ Jacques Berque, *L’immigration à l’école de la République*, op. cit., p. 21.

vingtaine d'année, nos connaissances concernant le développement sensori-moteur, cognitif, affectif d'enfants de milieux sociaux et ethniques différents se sont considérablement enrichies. La présence en France de nombreux enfants d'origine étrangère n'a pas modifié sur ce point nos habitudes de formation qui ignorent encore largement les études de perception et de socialisation comparée (psychologie culturelle). »

Deux ans après le rapport commandé par Jean-Pierre Chevènement à son ami l'orientaliste, et quelques mois seulement après l'entrée en vigueur de la réforme très républicaine de l'éducation civique dans le primaire et les collèges, l'idée selon laquelle il aurait été souhaitable de préparer les professeurs à gérer l'"exotisation" de certains auditoires n'avait donc rien perdu de son actualité. Mais le fait marquant de cet épisode réside ici, surtout, dans le fait qu'une telle idée était intervenue dans un épisode consacré à la qualité des connaissances potentiellement transmises par un enseignement dont on avait pensé qu'il était le mieux à même d'aborder la question des droits de l'homme. C'est, dès lors, en cela, aussi, que devait être observé le déplacement sémiotique par la voie duquel cette question s'était, dans ce cas précis, davantage rattachée à la cause du pendant multiculturaliste de la société française qu'au souci, tout aussi légitimement revendiqué par les néo-républicains, d'asseoir l'unité nationale sur l'héritage de 1789. Dans une contribution à la XX^e conférence de l'Academy of Latinity, le philosophe François L'Yvonnet reviendra d'ailleurs sur la dimension intrinsèquement tautologique de la notion. S'inspirant notamment de ce qu'avait écrit son confrère, Jean-Toussaint Desanti, sur *"La peau des mots"*,⁸³⁹ il avait ainsi voulu rappeler que les usages ou les revendications associés à la question des droits de l'homme avaient souvent beaucoup à dire sur l'état d'esprit de ceux qui s'autorisaient à la convoquer :

« Les mots "Droits", "homme" ou "humain" prêtent par leur nature même à l'équivoque. Il ne s'agit pas de lever magiquement les équivoques, nous savons trop qu'elles font l'essentiel du sel de la langue, mais de savoir de quoi les mots sont faits. La peau des mots est enfermée sur des valeurs mutantes. Ainsi les mots "droits" et "homme". Desanti dit que les mots changent de sens selon le statut de ceux qui les prononcent ou de ceux qu'ils visent. Les "droits de l'homme", selon son expression, sont un "semblant-solide". Nous croyons savoir ce qu'ils disent, surtout si leur violation est patente, avec ses horreurs. Mais que signifie précisément l'expression "droits de l'homme" ? Énumérer les principaux droits inscrits dans la Déclaration des droits de l'homme ne suffit pas à les définir, pas plus que l'énumération des chiens ne permet d'en former le concept. Quel degré de compatibilité y a-t-il entre les termes "droits" et "homme" ? De quel homme s'agit-il ? L'homme serait un "sujet de droit", mais dit Desanti « *quel est ce droit en vertu duquel tout homme serait autorisé à être un homme ? ou encore : quelle est cette humanité, qui ne pourrait se réaliser que coextensive à une sphère de règles de droit et pour ainsi dire égale à elle en tout point. Je suis tenté de qualifier ces questions d'absurdes, car elles ne conviennent ni à ce que désigne effectivement "droit", ni à ce qui peut exiger d'être désigné du nom d'homme.* »⁸⁴⁰ Il ne s'agit pas de

⁸³⁹ Jean-Toussaint Desanti, *La Peau des mots*, Seuil, Paris, 2004.

⁸⁴⁰ *Ibid.*, p. 68.

renoncer à des “droits de l’homme”, mais de convenir que nous nous satisfaisons à bon compte d’un “semblant-solide” qui ne saurait tenir lieu de pensée. Et le “droit-de-l’hommeisme” en serait l’un des principaux avatars. »⁸⁴¹

Ici, une réflexion sur le bienfondé ou la dimension potentiellement péjorative du regard qui pourrait être porté sur le droit-de-l’hommeisme n’entreprendrait, certes, qu’un rapport trop indirect avec notre sujet.⁸⁴² Mais de ce passage, il nous faudra tout de même retenir le caractère éminemment représentatif d’un propos qui, rappelons-le, était intervenu – avant d’être archivé – dans une phase de réflexion sur les fonctions fondamentales de l’éducation civique. Car, en s’attachant, comme Jean-Toussaint Desanti, à prendre les termes de cette lettre par leur “peau”, nos besoins d’illustrer les tourments schizophrènes de la France de cette période purent, bel et bien, y dégager une réponse aux postulats sur lesquels s’était développée la vision néo-républicaine de l’école. C’est ainsi, pensons-nous, que les thèmes, le vocabulaire et la nature des références intellectuelles citées (Cf. la critique d’une “sociologie globalisante” par Lucien Febvre), étaient venues se confondre dans le discours de ceux qui avaient su incarner les expressions d’un paradigme différentialiste. Nous noterons d’ailleurs que les rédacteurs du document auquel nous nous intéressons ici n’avaient, eux-mêmes, pas simplement pris la peine d’exposer une vision critique de l’école républicaine, puisque la manière dont ils avaient abordé les défis de la modernité s’était, à tous égards, manifestée dans l’appréhension d’un monde prioritairement défini par sa diversité :

« L’acquisition raisonnée et progressive de l’esprit d’ouverture, d’accueil, de responsabilité et de curiosité agissante pour autrui, en un mot de l’esprit international, sera de plus en plus une nécessité au plan national, européen et mondial. Évoquons seulement quelques-uns des enjeux des vingt prochaines années : intégration de communauté étrangères d’origine non européenne, abolition des frontières en Europe, nécessité de vendre davantage à l’étranger et de trouver les conditions d’un développement harmonieux des pays dits en voie de développement. [...] Il nous semble que l’ethnologie et les disciplines proches de l’anthropologie sociale/culturelle pourraient apporter des équipements conceptuels, des outils méthodologiques, des grilles d’observation et des contenus nouveaux dans quatre domaines importants que l’on peut distinguer de la manière suivante bien que certains se recoupent partiellement :

⁸⁴¹ François L’Yvonnet, « Du droit-de-l’hommeisme », *Human right and their Possible Universality*, 9^e Colloque International de l’Académie de la Latinité, Oslo, Norvège, 16-18 février 2009, p. 216-217, [en ligne], Disponible sur : <http://www.alati.com.br/pdf/2009/oslo/011-Dudr.pdf>. [Consulté le 16 mars 2014].

⁸⁴² Les polémiques qui entourent, aujourd’hui encore, le “droit-de-l’hommeisme” soulèvent en effet des questions juridiques et géopolitiques qui dépassent de loin notre simple objet d’étude. Notons toutefois que Jean-Pierre Chevènement fait partie de ceux qui ont toujours assimilé cette notion à une “idéologie myope” ou une “façon niaise de promouvoir les valeurs républicaines”. Et si l’on observe de plus près – ce que nous ferons un peu plus bas – la teneur des discours qui ont pu nourrir ces débats, on ne peut que trop percevoir à quel point notre idée de faire de l’éducation civique un témoin de la schizophrénie française devait faire intervenir des acteurs qui, pour beaucoup d’entre eux, s’étaient également investis dans la discussion sur le droit-de-l’hommeisme. Cf. Jean-Pierre Chevènement, *Le temps des citoyens*, Éditions du Rocher, Paris, 1993, p. 15 ; Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, op. cit., p. 268.

- 1- Pédagogie des Droits de l'Homme et lutte contre la xénophobie.
- 2- Intégrations des enfants et familles issues de l'immigration.
- 3- Lutte contre l'échec scolaire.
- 4- Apprentissage de l'esprit international. »

Ainsi, la nature, seule, des thèmes évoqués aurait pu suffire à corroborer ce que les échanges entre les collaborateurs du docteur Malhuret et ceux de René Monory nous ont permis de constater du sens spécifiquement revêtu par la version postmoderne des Droits de l'Homme. Et il ne sera, en cela, pas étonnant de remarquer que des ethnologues de l'Université Paris VII, dans un développement sur la "*Pédagogie des Droits de l'Homme*" et la "*lutte contre la xénophobie*", avaient très explicitement tenu à reconnaître cette idée :

« Tant en France qu'au Conseil de l'Europe, l'enseignement des Droits de l'Homme est à l'ordre du jour car ceux-ci sont bafoués à l'extérieur et dans notre pays (agressions contre certains immigrés par exemple). Des mesures ont été prises notamment par l'Éducation Nationale. S'aperçoit-on suffisamment que les dispositions adoptées, qui ne tiennent pas compte d'un certain nombre de travaux en anthropologie, dans le domaine des changements d'attitudes ou tout simplement des leçons de Durkheim risquent d'aller à l'encontre de l'objectif recherché ? Les anthropologues nous montrent que l'internationalisme abstrait, ignorant la diversité culturelle du monde ne peut conduire qu'à une vision faussée de la fraternité et des nécessaires solidarités... La notion des Droits de l'Homme est apparue en France dans un contexte internationaliste qui paradoxalement ignorait le fait culturel. »

Dans le passage que nous venons de citer, le droit à la différence avait bien été décrit comme la raison d'être d'une acception réactualisée des droits de l'homme. C'était, à l'en croire, la nature et la modernité des angoisses françaises qui avaient, à ce moment, exigé qu'ils soient remis à jour. Le discrédit, pouvait-on lire, s'était abattu sur le message humaniste qu'une France avait, pourtant, jadis, fait sien. Pis, des principes avaient, semble-t-il, été bafoués, et il était, dès lors, apparu souhaitable que l'État et son école acceptent d'adapter leur vision des choses au monde tel qu'il était devenu. Si les Droits de l'Homme avaient dû tenir l'affiche, c'est ainsi principalement parce qu'il avait été question de gérer une situation bouleversée par des faits migratoires plus ou moins anciens. L'exemple du sort réservé aux immigrés, tel qu'on l'a exposé, ne devait donc rien au hasard. Même encadré de parenthèses, il avait été explicitement dénoncé comme le nouveau mal ; celui qui, en France, comme ailleurs, aurait dû permettre que soit revue la manière d'enseigner les droits de l'homme. C'est, en outre, pour nourrir cette idée que les universitaires que nous citons avaient également tenu à souligner l'importance d'une formation capable de veiller à ce que les apprentis citoyens cherchent d'eux-mêmes à percevoir dans "l'autre" un semblable :

« Si nous voulons promouvoir une pédagogie efficace aujourd'hui, il faut au préalable que les adolescents des collèges et lycées, grâce précisément à la méthode ethnologique, pénètrent de façon graduelle, raisonnée, des univers différents de celui auquel il appartient. »

L'inquiétant exotisme de l'immigration (inquiétant car on le côtoie souvent sans le connaître) se transformera en exotisme familial. Margaret Mead souligne bien que les adolescents prendront une meilleure conscience de l'unicité de l'espèce humaine, donc de l'égale dignité des hommes, s'ils ont au préalable pris la réelle mesure de la diversité des cultures.⁸⁴³ Cette étape est essentielle. [...] En revanche les pédagogies médiatrices, détournées, diversifiées, réduisent significativement les préjugés et peuvent conduire à une meilleure conception des rapports entre groupes humains. [...] L'anthropologie, sciences des systèmes culturels, peut apporter une contribution importante dans ce domaine : en aiguisant le regard de l'enseignant sur son lieu de travail, dans le quartier, la cour de jeux, le bar... Il apprendra à oublier les discours tout faits (médiatiques), et à appréhender la façon dont une ou deux communautés vivent leur identité collective, comment ces identités évoluent, s'adaptent selon des rythmes et des règles qu'il s'efforcera de percevoir – en relativisant son penchant à l'individualisme lié à la société dans laquelle il a été élevé, socialisé ; en l'aidant à relier tout ce qui rattache l'enfant dont il a la charge à sa communauté (liens intra-familiaux, entre pairs) une formation de type ethnologique lui procurera les concepts, outils et méthodes de lecture du contexte actuel ; en utilisant l'ensemble de ses observations, informations, lectures, il enrichira sa pratique pédagogique quotidienne. [...] Une formation de fond concernant les processus d'acculturation, d'emprunts culturels semble particulièrement nécessaire, elle n'apparaît pas pour l'instant dans les programmes de formation des enseignants alors que les autorités réaffirment leur politique d'insertion des populations immigrées régulièrement installées en France. »

Ces mots, encore une fois, auraient ainsi difficilement pu mieux incarner l'esprit d'une décennie où, à quelques mois d'intervalle, s'étaient exprimées les visions largement opposées d'une école pourtant chargée, par les uns et les autres, de prévenir les signes d'un délitement de plus en plus inquiétant.

⁸⁴³ En défendant une approche culturaliste – contredisant ainsi le structuralisme anthropologique de Lévi-Strauss – la réflexion développée par Margaret Mead avait en effet consisté à débusquer le culturel sous un naturel prétendu, là où, d'autres s'étaient efforcés de scruter la constance de la nature sous la diversité des cultures. De la sorte, elle s'était, toute sa vie durant, attachée à mettre en évidence l'influence des institutions et des coutumes dans la formation de la personnalité. Elle avait pour cela emprunté une bonne part de ses matériaux aux deux grandes enquêtes qu'elle avait menées dans différentes sociétés traditionnelles d'Océanie entre 1928 et 1935. Dans sa première étude, Margaret Mead avait par exemple conclu que la crise de l'adolescence ne correspondait à aucune réalité universelle, mais qu'elle était induite par certaines cultures (notamment occidentales) à travers le type de rapports qu'elles instituaient entre parents et enfants. En d'autres termes, il lui apparaissait essentiel de défendre l'idée que la personnalité est conditionnée par les rôles sociaux imposés aux individus par le modèle culturel en vigueur dans une société particulière. Sa thèse relativiste avait donc pour principale fonction de s'opposer au préjugé ethnocentriste sur la base duquel on pouvait se représenter une particularité culturelle sur le mode de l'universel ou, tout au moins, de l'universalisable. Mieux, à ses yeux, la culture majoritaire ne devait jamais être vue comme un référentiel capable de juger une culture minoritaire. Au contraire, il lui semblait que c'est la seconde qui devait être l'instrument d'évaluation de la première et qui devait suggérer les contremodèles pouvant permettre d'accueillir : « toute la gamme des virtualités humaines, édifier une société moins arbitraire, où le génie de chacun trouvera la place qui lui convient ». Cf. Margaret Mead, *L'Un et l'autre sexe*, Gonthier, Paris, 353 ; Margaret Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Plon, Paris, 1953 ; Yves Lorvellec, *Culture et éducation*, L'Harmattan, Paris, 2002.

Conclusion :

D'un côté, des néo-républicains, soucieux de restaurer une parole construite, jadis, sur un socle idéologique humaniste, égalitaire et patriote, s'étaient donc convaincus de la nécessité d'amener les élèves à reconnaître, avant toute autre chose, la chance qui leur avait été donnée de vivre dans une nation vertueuse. De l'autre, les partisans d'une école plus ouverte sur la diversité du monde s'étaient, en un sens, efforcés de consolider la route tracée, hier, par les défenseurs de l'Éducation nouvelle et des SES, en arc-boutant les missions de la "nouvelle" éducation civique au droit d'être différent. Cette situation, illustrée, qui plus est, par la manière dont on avait traité le rôle joué par la discipline dans l'enseignement des Droits de l'homme, avait en réalité participé au jalonnement d'une discussion plus large sur la gestion du fameux caractère "dual" de la société française. Justine Lacroix, dans un article récent de *La vie des idées*,⁸⁴⁴ reviendra d'ailleurs, assez longuement, sur le débat qui, à partir des années 1980, avait opposé les pourfendeurs d'un "droit-de-l'hommisme" tenu d'incarner le triomphe de l'individualisme à ceux qui, à l'image de Claude Lefort, avaient estimé nécessaire de situer la notion aux fondements mêmes de la démocratie. Rappelant que le rejet des droits bourgeois sut toujours aller de pair avec un courant réformiste lui-même convaincu des liens entretenus entre les droits issus de 1789 et la fondation d'un ordre socialiste véritable, la chercheuse a ainsi noté que, même chez les défenseurs des libertés dites "formelles", est restée prégnante l'idée que les droits de l'homme constitueraient "une sphère distincte du politique – une sorte de sanctuaire de la morale dont l'individu serait le dépositaire".⁸⁴⁵ Or, c'est justement cette lecture qu'avait battu en brèche, à la fin des années 1970, un article "séminal" de Claude Lefort⁸⁴⁶ :

« Confrontée au phénomène totalitaire, la nature de la démocratie libérale lui paraît résider dans la force corrosive des droits fondamentaux et la désincorporation du politique. Plus précisément, Lefort entend combattre l'interprétation qui réduit les droits de l'homme aux seuls droits d'individus préoccupés de leur seul intérêt personnel. Par son impuissance à concevoir les droits de l'homme autrement que comme les droits de l'individu, Marx s'est rendu prisonnier de la version idéologique des droits sans saisir ce qu'ils signifient dans la pratique, quels bouleversements ils représentent dans la vie sociale et comment ils lient nécessairement le sujet à d'autres sujets. Car les droits de l'homme « ne sont pas un voile ». Loin de masquer la dissolution des liens sociaux qui ferait de chacun de nous une « monade », ils attestent et suscitent à la fois un nouveau réseau de rapports entre les hommes. Ainsi en

⁸⁴⁴ Justine Lacroix, « Droits de l'homme et politique : 1980-2012 », *La vie des idées*, 11 septembre 2012, [en ligne], Disponible sur : <http://www.laviedesidees.fr/Droits-de-l-homme-et-politique.html>. [consulté le 20 mars 2014].

⁸⁴⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁴⁶ Claude Lefort, "Droits de l'homme et politique", *Libre*, n°7, 1980. Reproduit dans *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1981, p. 45-84.

est-il de la liberté d'opinion, laquelle est bien « *une liberté de rapports, une liberté de communication* »⁸⁴⁷ qui montre que « *c'est le droit de l'homme, un de ses droits les plus précieux, de sortir de lui-même et de se lier aux autres par la parole, l'écriture, la pensée. Mieux, il fait entendre que l'homme ne saurait être légitimement assigné aux limites de son monde privé, qu'il a de droit une parole, une pensée publiques* »⁸⁴⁸.

D'après les passages de l'article cité par Justine Lacroix, l'émergence d'un nouveau type d'espace public avait donc bien acté l'institution de droits qui, de fait, avaient contribué à renforcer l'appréciation d'un développement véritable de la démocratie. Mais au-delà de l'exemple offert par la libération de la parole publique, il faut aussi comprendre que la Révolution avait, en réalité, contribué à ce que soient redéfinis les rapports entre le pouvoir et le droit, tant il est vrai que ce dernier avait fini par constituer, par endroits, un foyer de légitimité distinct. Or, considérant ce que nous venons de dire de la réforme Monory/Malhuret, il nous faut comprendre qu'il était parallèlement devenu possible d'associer le sort réservé aux minorités – et à leur "différence" – au poids comme à l'acceptation moderne qu'avait légitimement acquis la question des droits de l'homme ; chose que l'article de Justine Lacroix devait d'ailleurs subrepticement évoquer :

« C'est cette « désintrinsication » du droit et du pouvoir qui donne aux luttes pour les droits – qu'il s'agisse de celles du combat des femmes, de celui des homosexuels, des luttes des ouvriers, de celles des associations de défense des immigrés etc. – leur caractère éminemment politique. »⁸⁴⁹

Reste, comme l'a tout aussi justement noté la chercheuse, que cette forme nouvelle de primat donné aux droits de l'homme sut presque aussitôt susciter de sérieuses résistances dans le champ de la pensée politique. Parmi celles-ci, une critique du primat conféré aux droits de l'individu "*sur les liens d'appartenance et de loyauté unissant le citoyen à sa communauté politique d'origine*" se sera notamment construite en dénonçant la capacité du "droit-de-l'homme" à se fonder sur une conception abstraite des personnes en tant que simples titulaires de droits. Pour Justine Lacroix, cette objection "*de nature anthropologique*" avait ainsi principalement consisté à associer le recours aux droits individuels à l'inaptitude de l'État à mettre en place des institutions vertueuses animées par le sens du bien commun :

La « politique des droits » aurait été portée trop loin, au risque de miner le républicanisme civique et de transformer les citoyens en détenteurs passifs et égoïstes de droits individuels. [...] Pour des penseurs comme Marcel Gauchet et Pierre Manent, la vitalité de la société pluraliste mise en évidence dans *L'invention démocratique* pourrait, à terme, se retourner

⁸⁴⁷ *Ibid.*, p. 58.

⁸⁴⁸ Justine Lacroix, « Droits de l'homme et politique : 1980-2012 », *La vie des idées*, op. cit., p. 3-4.

⁸⁴⁹ *Ibid.*, p. 4.

contre la démocratie elle-même.⁸⁵⁰ [...] L'erreur de Lefort aurait été d'oublier qu'à force de mettre en avant l'individu, ses intérêts et ses droits, on estomperait les repères politiques qui avaient donné corps au processus démocratique moderne. Le signe le plus éclatant de cette mutation de la démocratie serait ainsi le sacre contemporain des droits de l'individu. Droits de « l'individu », en effet, tant ils renvoient à une conception très particulière des droits de l'homme, où il s'agit désormais « d'exploiter l'inhérence des droits à la personne contre l'appartenance du citoyen au lieu d'étayer l'une par l'autre, comme dans la version républicaine d'origine ». ⁸⁵¹ Ces auteurs s'accordent pour considérer que Lefort n'aurait pas perçu la conséquence du mouvement qu'il avait le premier observé. Pour Pierre Manent, il resterait bel et bien quelque chose de « profondément vrai » dans l'analyse de Marx relative au caractère atomisant des droits de l'homme. » ⁸⁵²

Par le biais d'une simple référence à la pensée de ceux qui seront plus tard accusés d'appartenir au clan des "nouveaux réactionnaires"⁸⁵³, il ne sera donc pas difficile de constater la réalité des liens entretenus par l'enseignement civique des années 1980 avec les manifestations concrètes d'une véritable bipolarité française. D'un côté, des programmes destinés à être finalement maintenus jusqu'en 1995, avaient été construits en fonction d'un schéma d'idée, non seulement, néo-républicain et, quoiqu'on en dise, s'était teinté d'un jacobinisme modernisé. De l'autre, un débat suscité par les préparations du bicentenaire de la Révolution n'avait, certes, rien obtenu de concret du point de vue des programmes,⁸⁵⁴ mais il était parvenu à témoigner de la pleine vivacité des approches, encore très pluralistes, de la formation civique. En somme, les débats qui avaient entouré la réforme néo-républicaine de 1985 et ceux qui, à quelques mois près, s'étaient intéressés à l'enseignement d'une acception résolument moderne des droits de l'homme, auront donc eu, pour nous, comme principal intérêt d'avoir su ouvrir le champ de la

⁸⁵⁰ Voir : Marcel Gauchet, *L'avènement de la démocratie*, t. 1, *La Révolution moderne*, Gallimard, Paris, 2007, p. 16-20 et (du même) *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002 ainsi que Pierre Manent, *Cours familiers de philosophie politique*, Fayard, Paris, 2001 et (du même) *La raison des nations*, Gallimard, Paris, 2006.

⁸⁵¹ Marcel Gauchet, *La religion dans la démocratie*, Gallimard, Paris, 1998, p. 111.

⁸⁵² Justine Lacroix, « Droits de l'homme et politique : 1980-2012 », *La vie des idées*, op. cit., p. 5-7.

⁸⁵³ Cette expression renvoie au pamphlet de l'historien publié en 2002 par l'historien Daniel Linderberg *Le Rappel à l'ordre : Enquête sur les nouveaux réactionnaires*. Cet ouvrage, très médiatisé, a suscité la polémique en désignant sous l'appellation de "nouveaux réactionnaires" un certain nombre d'intellectuels accusés par l'auteur de défendre des idées conservatrices, réactionnaires, voire racistes. Parmi ceux-là, les écrivains Michel Houellebecq, Philippe Muray ou Alain Minc, avaient dû voir leur point de vue être associé à celui de philosophes et d'historiens tels qu'Alain Finkielkraut, Pierre Manent, Marcel Gauchet, Luc Ferry ou Pierre Nora. Voir : Daniel Linderberg, *Le Rappel à l'ordre : Enquête sur les nouveaux réactionnaires*, Seuil, Paris, 2002 ; Maurice Tarik Maschino, « Les nouveaux réactionnaires », *Le Monde diplomatique*, octobre 2002, p. 28-29.

⁸⁵⁴ À notre connaissance, cet épisode ne déboucha sur rien de concret du point de vue des programmes. Il fut un temps question de rebaptiser la discipline « éducation civique et droit de l'homme », mais rien de ce que nous avons pu lire n'est venu confirmer l'aboutissement d'un tel projet. Au final, l'effort produit par Monory et Malhuret n'aura donc pas eu de suites concrètes, mais on imagine que sa publicisation dans certains milieux dut avoir une réelle incidence sur la promotion toujours très vivace d'une vision peut-être résolument libérale de la formation civique. En cela, il est même permis de dire que sans avoir donné lieu à des applications spectaculaires, il était venu confirmer la difficulté de la réforme Chevènement à extraire la pensée générale des années 1980 du carcan encore très solide d'un multiculturalisme post-soixante-huitard.

réflexion politique à des légitimations parfaitement antinomiques de ce que devait être, au final, l'apprentissage (scolaire) du vivre ensemble. Déclinant sous d'autres formes une opposition construite sur l'héritage de 1968, ces manières d'envisager la fabrication du lien social avaient, en outre, toutes, permis de situer le sort réservé aux nouvelles minorités au centre du débat. Or, c'est précisément, comme cela, que la primeur respectivement accordée à l'unité et au droit d'être différent était venue confirmer l'aptitude, de plus en plus marquée, des réformes de l'éducation civique à traduire ce qu'il convenait d'appeler l'ambivalence française.

Sauf que loin de trouver sa solution dans la décennie qui devait suivre la séquence à laquelle nous venons de nous intéresser, cette situation avait eu, comme nous allons le voir maintenant, bien des occasions de trouver dans la gestion de la formation civique et morale des élèves un terrain particulièrement ouvert à l'expression de ces tourments.

II. La décennie 1990 et l'émergence d'une éducation à la citoyenneté.

Prenant en compte ce qu'il est, par exemple, advenu de l'instruction civique dans les années 1960-1970, il nous faut tout d'abord préciser que la décennie 1990 n'a pas été le théâtre d'une rupture totale dans la mesure où les réformateurs de cette séquence veillèrent à ce que l'éducation civique reste une discipline nommément identifiée avec un horaire et des programmes définis. Sur la base de ce seul élément, il ne sera donc, ici, pas inutile de souligner que le rôle que lui avait confié la réactivation d'un certain nombre de réflexes républicains avait, à ce moment, déjà, indiscutablement joui de ne plus pouvoir être mis en doute. Ceci étant, notre raisonnement, parce qu'il se fonde sur la capacité de cet enseignement à caractériser l'évolution des discours sur le "vivre-ensemble", devait malgré tout nous conduire à observer un fait notable : l'esprit, et partant, le contenu des programmes élaborés dans cette période avaient tout de même été largement repensés. Car il est un fait qu'une notion, elle aussi calée sur les manifestations constantes d'une crise identitaire toujours plus prégnante, avait à ce moment précis fini par émerger : la citoyenneté. Cette notion, on le sait, avait, certes, fort logiquement accompagné chacune des réflexions nourries, depuis 1882, sur la discipline qui nous intéresse. Mais il n'en est pas moins vrai qu'on avait su lui donner, dans le discours des années 1990, une dimension toute particulière. Profitant du poids progressivement acquis dans la précédente décennie par les droits de l'homme, elle avait en effet fini par prendre le pas sur des éléments qui avaient, auparavant, principalement eu pour objet de promouvoir la

connaissance couplée des institutions et du roman national. Avec elle, les programmes s'étaient, en somme, bien davantage articulés sur la construction de concepts que sur la transmission de contenus. La citoyenneté, théorisée comme la pierre angulaire d'une nouvelle morale de la responsabilité, avait ainsi servi de cadre à l'intervention massive d'un rappel à la loi, lui-même, conçu, par les pédagogues de l'époque, comme le moyen privilégié de participer à la formation d'un sens collectif défaillant. Or, nous allons voir qu'il s'était, au fond, agi pour l'État-éducateur d'imaginer une approche capable de dépasser l'opposition classique entre les visions néo-républicaines et libérales du vivre-ensemble par la construction d'un discours fondé sur la reconnaissance possible des penchants, à la fois, individualistes et unitaristes de la société française. Il faut dire que les affaires du voile et la médiatisation souvent spectaculaire d'un incivisme de plus en plus juvénile avaient alors su marquer les esprits. C'est donc, encore une fois, principalement pour agir sur la source de ces maux qu'une réaction scolaire avait été imaginée.

1. L'apprentissage du vivre-ensemble livré aux aléas de l'actualité.

À partir de ce que nous avons pu dire de la réforme conduite, quelques années plus tôt, par les néo-républicains, il nous est, en effet, apparu utile de rattacher, cette fois-ci encore, la représentativité paradigmatique des discours sur l'éducation civique à la manière dont l'État-éducateur aborda, dans les années 1990, les questions d'intégrations. C'est pourquoi il nous faut tout d'abord noter que la période durant laquelle Lionel Jospin occupa le Ministère de l'Éducation nationale mérite d'être observée comme une séquence marquée par un net recul du discours sur la finalité nationale de l'école. En effet, si la première affaire du foulard avait conduit le ministre à préciser publiquement sa conception de l'identité nationale, il n'avait en fait que très peu été amené à se prononcer sur le rôle joué par l'école dans la transmission d'un tel sentiment d'appartenance. À dire vrai, la grande œuvre de son mandat, contenue dans la loi d'orientation de 1989, avait en fait bien davantage mis en avant une philosophie scolaire axée sur la participation de l'élève à la construction de son savoir (méthodes actives).⁸⁵⁵ Pour ce qui est de l'éducation civique, son action avait ainsi principalement consisté à promouvoir le renforcement des procédures de participation des élèves au fonctionnement démocratique de

⁸⁵⁵ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. [en ligne] Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/> [consulté le 26 mars 2014] ; Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Rapport annexé. [en ligne]. Disponible sur : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/rapport_loi89.shtml. [consulté le 26 mars 2014].

leur établissement. Pour autant, son mandat avait aussi été marqué par les réminiscences du débat sur la diversité culturelle. C'est d'ailleurs, à ce propos, que son discours s'était distingué de celui qu'avaient pu tenir les néo-républicains. Dans un message adressé aux personnels des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM), le 18 octobre 1989, Lionel Jospin avait, par exemple, présenté la France comme une société originellement "*multiculturelle*" dont la diversité devait être vue comme la substance même de l'identité nationale :

« [...] cette pluralité des composantes de notre population existe depuis longtemps, pour ne pas dire depuis toujours, et tout incite à penser que sur ce plan, l'homogénéité n'est pas, heureusement pour demain. [...] (elle) ne menace en rien l'unité de la nation. »⁸⁵⁶

Il nous faut par ailleurs préciser que le ministre avait lancé une opération fondée sur cette vision particulière du rapport que devait entretenir la nation et la pluralité culturelle. Opération que ses services avaient intitulée : « *Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français* ». L'objet de cette initiative avait été d'inviter les enseignants à favoriser "*une meilleure connaissance de la diversité humaine, historique et culturelle du patrimoine français*", pour qu'à terme, puissent être dépassées les "*premières initiatives centrées sur la découverte des différences*".⁸⁵⁷ Lionel Jospin avait, en outre, eu l'occasion de réaffirmer sa vision des choses lorsqu'il lui avait fallu s'exprimer sur le port du foulard à l'école. La première affaire avait éclaté en septembre 1989 et, ne s'étant pas moins trouvé désarçonné par le phénomène, lui-même, que par l'ampleur de sa médiatisation, il avait choisi de s'en remettre au Conseil d'État. Or, celui-ci avait adopté une position, certes, libérale, mais qui n'avait, en définitive, pas tranché la question. D'après l'avis publié le 27 novembre 1989, la neutralité de l'école avait en effet été décrite comme étant d'abord celle des enseignants auxquels on avait estimé utile de rappeler qu'ils ne devaient manifester d'aucune manière leur appartenance religieuse. En revanche, le texte était venu préciser que les élèves pouvaient disposer du droit d'exprimer leur appartenance religieuse, à condition, toutefois, que ce droit ne porte pas atteinte au "*fonctionnement normal du service public*", "*à l'ordre public*", au "*rôle éducatif des enseignants*", à la "*dignité*" et à la liberté de conscience reconnue aux élèves, à leur "*sécurité*", ainsi qu'aux obligations communes auxquelles tous les élèves devaient se plier :

« La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester

⁸⁵⁶ Intervention du ministre de l'Éducation nationale au séminaire « CEFISEM » sur le thème « École et immigrations » : le rôle des CEFISEM », discours du 18 octobre 1989, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 43, 30 novembre 1989, p. 2789.

⁸⁵⁷ Circulaire n° 89-280 du 8 septembre 1989, Opération « Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français », *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 14 septembre 1989, n° 32, p. 2096-2097.

leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité. Son exercice peut être limité, dans la mesure où il ferait obstacle à l'accomplissement des missions dévolues par le législateur au service public de l'éducation, lequel doit notamment, outre permettre l'acquisition par l'enfant d'une culture et sa préparation à la vie professionnelle et à ses responsabilités d'homme et de citoyen, contribuer au développement de sa personnalité, lui inculquer le respect de l'individu, de ses origines et de ses différences, garantir et favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.

Il résulte de ce qui vient d'être dit que, dans les établissements scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses, mais que cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement, ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public. »⁸⁵⁸

En somme, le Conseil d'État avait choisi de laisser les établissements scolaires libres d'appliquer ou d'interpréter des principes tous aussi généraux que flous, puisque l'interprétation de certaines conditions posées par son avis avait laissé ouvertes un certain nombre de questions. Par exemple, il n'avait pas pris la peine d'expliquer sur quelles bases et à partir de quand le "*rôle éducatif de l'enseignant*" et la "*dignité*" de l'élève pouvaient être perçus comme menacés. Deux semaines plus tard, le 12 décembre 1989, Lionel Jospin avait, lui-même, fait publier une circulaire qui ne tranchait, certes, pas explicitement la question, mais dont l'esprit devait préciser le conseil donné aux chefs d'établissement. Notons, du reste, qu'au départ de l'affaire, le ministre avait déjà formulé un avis, puisqu'il avait estimé préférable de recommander aux proviseurs de dialoguer avec les familles et d'accepter – si ces dernières refusaient de découvrir la tête de leurs jeunes filles – d'accueillir, coûte que coûte, ces élèves dans leur établissement.⁸⁵⁹ Or, la circulaire qu'il avait faite publier quelques semaines plus tard était, certes, venue confirmer l'idée d'un dialogue préalable, mais on y avait, cette fois-ci,

⁸⁵⁸ Avis rendu par l'assemblée générale du Conseil d'État, n° 346.893 – Mme Laroque, rapporteur (section de l'Intérieur), séance du 27 novembre 1989. [en ligne] Disponible sur : <http://www.conseil-etat.fr/media/document/avis/346893.pdf>. [consulté le 27 mars 2014].

⁸⁵⁹ Le 26 octobre 1989, Lionel Jospin avait déclaré dans un entretien paru dans le *Nouvel Observateur* que les chefs d'établissements scolaires devaient "*établir un dialogue avec les parents et les enfants concernés pour les convaincre de renoncer à ces manifestations*", mais que "*l'enfant – dont la scolarité [était] prioritaire – [devait] être accueilli dans l'établissement public*" si ces discussions venaient à échouer. Il avait, d'ailleurs, la veille, fait une déclaration analogue devant l'Assemblée nationale. Cf. « *Interviews de M. Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, à RMC les 25 et 26 octobre et dans "Le Nouvel Observateur" le 26 octobre 1989, sur le débat autour du foulard islamique, les règles laïques de neutralité confessionnelle à l'école, et le devoir de dialogue et d'accueil des élèves sans exclusion.* » [en ligne] Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/893260300.html>. [consulté le 27 mars 2014].

envisagé la possibilité de renvoyer les élèves dont les parents refusaient de se plier à l'avis du proviseur. Mieux, ce nouveau texte avait aussi voulu préciser – mais de manière, là encore, relativement vague – les conditions d'acceptabilité du port de signes religieux à l'école :

« [...] les élèves doivent se garder de toute marque ostentatoire, vestimentaire ou autre, tendant à promouvoir une croyance religieuse. Sont à proscrire tous les comportements de prosélytisme qui vont au-delà des simples convictions religieuses et qui visent à convaincre les autres élèves ou les autres membres de la communauté éducative et à leur servir d'exemple. Les observations qui précèdent doivent s'appliquer dans les mêmes conditions aux signes et comportements de nature et de portée politiques.

Sont aussi à proscrire tous les signes qui, en appelant à une discrimination selon les opinions politiques, philosophiques, religieuses, le sexe ou l'appartenance ethnique contredisent les principes, les valeurs et les lois de notre démocratie.

Le caractère démonstratif des vêtements ou des signes portés peut notamment s'apprécier en fonction de l'attitude et des propos des élèves et des parents. »⁸⁶⁰

Quelques semaines plus tard, le ministre était à nouveau revenu sur la question dans une interview donnée à la revue *Le Débat*⁸⁶¹, dans laquelle il avait, pour ainsi dire, à nouveau, soufflé le chaud et le froid. Il y avait notamment mis en cause l'interprétation trop rigide de la laïcité en notant qu'elle s'était, selon lui, manifestée dans des débats – de droite comme de gauche – qui avaient, eux-mêmes, fait “*le lit d'un courant xénophobe*” :

« Les réactions d'une partie de la gauche et des socialistes ont omis un élément fondamental. Elles ont oublié la distinction à opérer avec les positions de la droite dure et de l'extrême droite. Elles ont défendu la laïcité dans l'abstrait, comme la droite ou l'extrême droite pouvaient le faire. À partir de ce moment-là, il n'y a plus eu, y compris pour une certaine partie de notre électorat, de discrimination suffisamment nette entre ce que pouvait signifier la laïcité pour nous et ce qu'elle veut dire pour les conservateurs, voire les lepénistes. Cette façon de faire, alors qu'à mon avis il n'y avait aucun risque pour la laïcité, a fait sauter un barrage. Elle a fait le lit d'un courant xénophobe que nous avons ainsi nourri nous-mêmes, ou du moins que nous n'avons pas en cette occasion combattu comme nous l'aurions dû. »⁸⁶²

Il y avait également dénoncé le réveil d’“*un puissant sentiment anti-arabe*”⁸⁶³ et le “*caractère figé et parfois prétentieux*” de “*l'universalisme abstrait du modèle français*”, lequel, à l'en croire, pouvait conduire ce dernier à “*oublier le réel, le vivant, le concret*”.⁸⁶⁴ Mais il y avait dans le même temps pris le soin d'accuser le manque de courage ou la naïveté opportune de certains discours, puisqu'il s'était étonné du peu d'attention porté par certains adorateurs du

⁸⁶⁰ Circulaire du 12 décembre 1989, « Laïcité, port de signes religieux par les élèves et caractère obligatoire des enseignements », [en ligne], disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-2.pdf>, [consulté le 27 mars 2014].

⁸⁶¹ « Le moment ou jamais. Entretien avec Lionel Jospin. », *Le Débat*, n° 58, janvier-février 1990, p. 3-19.

⁸⁶² *Ibid.*, p. 13-14.

⁸⁶³ *Ibid.*, p. 14.

⁸⁶⁴ *Ibid.*, p. 16.

multiculturalisme au “*modèle intégrateur français*” ou au refus de “*figer chacun dans sa communauté*”. Jospin préférait les postures médianes. Il n’avait donc pas hésité à souligner l’océan qui devait intrinsèquement séparer le modèle d’intégration français du “*modèle anglo-saxon des communautés*” :

« Je ne suis pas partisan de substituer au modèle intégrateur français, individuel, le modèle anglo-saxon des communautés. Je suis en un mot contre le « différentialisme », mais je suis aussi contre l’assimilation. Contre l’assimilation, si elle doit nier les différences culturelles, les origines, les formes d’adhésion maintenues à sa tradition. Contre le « différentialisme », s’il doit figer chacun dans sa communauté ou justifier des atteintes aux valeurs démocratiques. L’intégration, c’est le respect des différences dans le souci de ce qui rapproche. »⁸⁶⁵

Mieux, le ministre avait pris le temps d’évoquer l’idée d’une “*nécessaire évolution de l’islam*”, en ce qu’elle devait, selon ses propres termes, “*consentir à rester davantage dans la sphère privée*”.⁸⁶⁶ Au final, sa position officielle, parce qu’elle avait tout de même consisté à porter le débat sur le terrain juridique plutôt que sur le débat politique, n’avait guère pu se satisfaire des déclarations du mois de janvier 1990. Elle s’était, au fond, enlue dans un “ni oui ni non” dont personne n’avait trop su quoi tirer.⁸⁶⁷ Mais si cet épisode n’avait pas eu de répercussion immédiate sur la manière d’envisager l’enseignement et le rôle de l’éducation civique, la non-intervention dont il avait accouché avait, elle, eu une incidence réelle sur l’action menée, plus tard, par François Bayrou. Car il importe de souligner le fait que Lionel Jospin avait eu à gérer ce problème dans une séquence qui avait vu naître le Conseil National des Programmes. Or, il ne fait aucun doute que cette question avait largement occupé la réflexion d’un groupe que le ministre avait lui-même chargé de réfléchir à la rénovation des

⁸⁶⁵ *Ibid.*, p. 15

⁸⁶⁶ *Ibid.*

⁸⁶⁷ Dans un article de la *Revue française de science politique*, Jean-Claude William avait, à l’époque, sévèrement condamné ce choix en considérant que ce sujet était hors de la compétence du Conseil d’État dans la mesure où celui-ci s’était prononcé sur une question de société dont l’idéologie n’était pas absente, loin de là : « *Les professeurs de droit insistent généralement auprès de leurs étudiants de première année sur le caractère contingent de la norme juridique, mettant en évidence le rapport que celle-ci entretient avec les croyances, les valeurs dominantes dans la société au moment où elle est édictée. Dès lors que ces croyances ou valeurs évoluent, la règle de droit est inadaptée. À ce niveau se situe la difficulté. Elle est double. Il faut d’abord prendre conscience de l’évolution en s’assurant qu’elle est durable ; en d’autres termes il convient de vérifier qu’il ne s’agit pas d’un effet de mode ou de la position d’un groupe avant-gardiste n’exprimant pas le sentiment du plus grand nombre. Ensuite, la réalité de l’évolution étant acquise, une alternative se présente : faut-il élaborer sur le champ une nouvelle norme ou faut-il laisser le temps au temps afin d’y voir plus clair. [...] Le refus de trancher, avant de s’être entouré d’un avis ne s’explique évidemment pas, à tout le moins pas seulement, par la « modestie » du politique conscient de ses limites ; le calcul politique y entre assurément le plus souvent pour une grande part. Il y a la possibilité lorsque la décision risque être vivement critiquée, de se retrancher derrière un organisme paré des atours de la technicité. Que peut dire le profane, dès l’instant où l’expert, le sachant, comme disent les privatistes, s’est prononcé.* » Cf. Jean-Claude William, « Le Conseil d’État et la laïcité. Propos sur l’avis du 27 novembre 1989 », *Revue française de science politique*, 41^e année, n° 1, 1991, p. 30-32.

programmes.

Le successeur de Lionel Jospin, Jack Lang, était, quant à lui, plus explicitement revenu sur la question du sens national. Il nous faut le noter ici car cette différence devait beaucoup au fait que le nouveau ministre avait été amené à s'exprimer directement sur l'éducation civique. Lui, n'avait, en effet, pas eu la charge de repenser les finalités générales de l'école. Mais c'est à lui, d'abord, que le fameux Conseil National des Programmes avait remis ses premières propositions sur la refonte de la discipline.⁸⁶⁸ Or, il apparaît, comme l'a montré Géraldine Bozec,⁸⁶⁹ que le discours tenu sur ce thème, à l'époque, par Jack Lang, avait très clairement situé la nation comme l'élément premier d'une construction raisonnable du sens collectif. Dans une thèse sur l'éducation à la citoyenneté, la chercheuse a ainsi relevé que l'enfant, pour le ministre, *“devait [apprendre] à se situer comme membre d'une nation, parmi d'autres nations”*⁸⁷⁰, et que la connaissance historique était le lieu où *“se forge[ait] le plus aisément l'identité nationale”*.⁸⁷¹ Soulignant, en outre, que l'enseignement devait contribuer à transmettre *“les valeurs essentielles de notre société”*,⁸⁷² il avait aussi tenu, note-t-elle, à rapporter la promotion du sens national aux aptitudes de l'institution scolaire à relier l'existence d'un groupe national au partage de valeurs spécifiques telles que *“les droits de l'homme”*, *“la justice”* et *“la solidarité”*.⁸⁷³ Pour lui, l'acceptation et la défense de ces valeurs, pourvu qu'elles passent par une implication citoyenne, devaient ainsi limiter les méfaits désormais connus de l'individualisme moderne. Le sens de la solidarité, tel qu'il l'avait entendu, avait d'ailleurs essentiellement été défini en termes sociaux : à travers le *“partage des bienfaits de la médecine”*, la *“lutte contre la pauvreté”*, ou encore dans la satisfaction d'octroyer des *“retraites décentes aux personnes âgées”*.⁸⁷⁴ De ce point de vue, les liens qu'il faut percevoir entre cette vision de l'éducation civique et celle qu'avait promue, avant lui, Jean-Pierre Chevènement sont donc assez forts. Mais cette seule remarque mérite cependant d'être relativisée par le fait que Jack Lang avait également tenu à évoquer l'Europe et le monde

⁸⁶⁸ Nous reviendrons plus bas sur les travaux qu'avaient effectivement menés le Conseil national des programmes et le Groupe Technique Disciplinaire chargé de l'enseignement de l'éducation civique.

⁸⁶⁹ Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté dans la France d'aujourd'hui*, op. cit.

⁸⁷⁰ François Bayrou, « *Intervention du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale et de la culture à l'occasion du point de presse sur l'éducation civique* », jeudi 3 décembre 1992, La Documentation française, Paris, 1992, p. 3.

⁸⁷¹ *Ibid.*, p. 6.

⁸⁷² *Ibid.*, p. 1.

⁸⁷³ *Ibid.*, p. 6.

⁸⁷⁴ *Ibid.*

comme de nouveaux espaces d'appartenance et d'engagement civique.⁸⁷⁵ Nous pouvons, du reste, considérer que la manière qu'il avait eue de mobiliser l'idée de nation ne s'était pas tant appuyée sur des ressorts sentimentaux ou orgueilleux que sur une vision participative et redistributrice du sens collectif. C'est pourquoi son discours peut être compris comme ayant entretenu une mince distance avec celui des néo-républicains, ce qui, toutefois, n'avait pas suffi à lui faire tourner le dos au modèle d'éducation civique en place.

La période durant laquelle François Bayrou occupa le ministère de l'Éducation nationale offrit, elle, au sens national d'être très clairement réaffirmé par les discours officiels. Mais la réactivation de cette rhétorique républicaine mérite, notons-le, elle aussi, d'être mise en relation avec la résurgence des débats sur le port du voile islamique dans l'espace scolaire. François Bayrou, au départ, avait pourtant défendu la même position que Lionel Jospin. Mais cela lui avait valu d'être lourdement attaqué par un certain nombre de députés RPR.⁸⁷⁶ Or, c'est pour tâcher de mettre un terme aux polémiques, qu'il avait fait adopter une circulaire dont le principe nouveau avait été d'encourager les établissements à interdire, cette fois-ci, clairement, les signes religieux "*ostentatoires*".⁸⁷⁷ Sur la seule base de certains passages de la circulaire de

⁸⁷⁵ *Ibid.*, p. 1.

⁸⁷⁶ Voir : Françoise Lorcerie, *La politisation du voile*, L'harmattan, Paris, 2005 ; Denis Pelletier, « L'école, l'Europe, les corps : la laïcité et le voile », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 87, mars 2003, p. 159-176.

⁸⁷⁷ « *En France, le projet national et le projet républicain se sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté. Cette idée française de la nation et de la République est, par nature, respectueuse de toutes les convictions, en particulier des convictions religieuses, politiques et des traditions culturelles. Mais elle exclut l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois, engagées dans une simple coexistence. La nation n'est pas seulement un ensemble de citoyens détenteurs de droits individuels. Elle est une communauté de destin.*

Cet idéal se construit d'abord à l'école. L'école est, par excellence, le lieu d'éducation et d'intégration de tous les enfants et tous les jeunes se retrouvent, apprennent à vivre ensemble et à se respecter. La présence, dans cette école, de signes et de comportements qui montreraient qu'ils ne pourraient pas se conformer aux mêmes obligations, ne recevoir les mêmes cours et suivre les mêmes programmes, serait une négation de cette mission. À la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion.

Cet idéal laïque et national est la substance même de l'école de la République et le fondement du devoir d'éducation civique qui est le sien.

C'est pourquoi il n'est pas possible d'accepter à l'école la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie commune de l'école. Ces signes sont en eux-mêmes, des éléments de prosélytisme, à plus forte raison lorsqu'ils s'accompagnent de remise en cause de certains cours ou de certaines disciplines, qu'ils mettent en jeu la sécurité des élèves ou qu'ils entraînent des perturbations dans la vie en commun de l'établissement.

Je vous demande donc de bien vouloir proposer aux conseils d'administration, dans la rédaction des règlements intérieurs, l'interdiction de ces signes ostentatoires, sachant que la présence de signes plus discrets, traduisant seulement l'attachement à une conviction personnelle, ne peut faire l'objet des mêmes réserves, comme l'ont rappelé le Conseil d'État et la jurisprudence administrative. » Circulaire n° 1649 du 20 septembre 1994 relative au port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires. texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et aux chefs d'établissement, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 35, 29 septembre 1994.

septembre 1994, on peut ainsi comprendre la manière qu'avait eue François Bayrou d'articuler l'idée de nation aux principes républicains, au premier rang desquels devait figurer, plus que jamais, une laïcité située au fondement du “*devoir d'éducation civique*”. Que ce soit dans la presse, ou de manière plus officielle, il avait donc, lui aussi, tâché d'élaborer un discours patriote dans lequel les références à “*une certaine conception de la nation*”,⁸⁷⁸ à des “*repères*” communs⁸⁷⁹ ou à des “*valeurs communes*”⁸⁸⁰ devaient permettre d'apprendre aux élèves “*qu'ils ne vivent pas dans un monde qui commence aujourd'hui.*”⁸⁸¹ Pour le ministre, l'école aurait ainsi dû accepter d'assumer une “*éducation civique morale*” capable de supporter un défi simple, car disait-il : “*Ce qui est en jeu, c'est l'idée même de nation.*”⁸⁸² Mais cette rhétorique, qui, à première vue, pouvait singulièrement rappeler celle des néo-républicains, s'était malgré tout distancée d'une pensée plus ostensiblement construite sur une vision jacobine et sentimentale du sens collectif. Car, s'il avait, lui aussi, souhaité agir sur le nouveau mal français, en participant à la refonte globale – la dernière en date – des programmes d'éducation civique, son propos ne s'était pas appuyé, comme cela avait été le cas en 1985, sur un patriotisme traditionaliste. Son idée, ou plutôt l'idée qui avait abouti, sous son mandat, à la publication de nouveaux programmes, avait en effet consisté à convoquer ce que son livret de présentation du *Nouveau contrat pour l'école*⁸⁸³ avait appelé une “*morale de la responsabilité*”.

2. La réforme de 1995 et l'adaptation de l'enseignement civique à l'ambivalence française.

Nous avons vu plus haut que l'idée de réformer l'éducation civique n'était en fait pas née dans l'esprit de François Bayrou, mais qu'elle avait abouti sous son mandat. Ce cheminement, sur lequel il nous faudra donc, d'abord, revenir, nous aura donc permis de mieux comprendre la réalité de ce que le ministre nous a personnellement présenté comme étant “son”

⁸⁷⁸ « Les missions de notre école », *Le Figaro magazine*, 17 septembre 1994.

⁸⁷⁹ François Bayrou, *Déclaration du gouvernement sur le nouveau contrat pour l'école*, par M. François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, Paris, 1995, p. 9.

⁸⁸⁰ « François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale : “L'école doit accepter d'assumer une éducation civique et morale” », *Le Monde*, 15 octobre 1996.

⁸⁸¹ *Ibid.*

⁸⁸² *Ibid.*

⁸⁸³ François Bayrou, « Nouveau contrat pour l'école », Intervention à la Sorbonne le 19 mai 1994, *Bulletin Officiel*, n° 205, 23 juin 1994, p. 1735-1750.

projet.⁸⁸⁴ En avançant l'idée que les futurs citoyens – qui seraient prioritairement rattachés à des droits et des devoirs – ne devaient pas (ou plus) se considérer comme des “*consommateurs dans la nation*”, il avait su illustrer, à la fois, la nouveauté d'une approche et l'incapacité, selon nous, flagrante de celle-ci à véritablement dépasser un questionnement, toujours latent, sur la primeur donnée au collectif et à l'individu. Or, c'est précisément ce point qui méritera, selon nous, d'être finalement mis en évidence dans l'analyse de programmes pourtant soucieux d'assumer la nature profondément schizophrénique du sens donné à la construction identitaire d'une population qui, pour une partie bien spécifique de ses membres, avait globalement conditionné la réflexion menée durant ces quelques années.

2.1. La réflexion fondatrice du Conseil National des Programmes.

Prévu par loi d'orientation de 1989, le CNP⁸⁸⁵ est né de la volonté de Lionel Jospin de voir le système éducatif devenir “*capable d'évoluer de lui-même*” et de s'ouvrir “*à l'innovation, au changement avant que les réalités ne l'imposent.*”⁸⁸⁶ Supprimé en 2005 par François Fillon qui le remplacera par le Haut Conseil de l'éducation,⁸⁸⁷ il fut réhabilité en 2013 sous la forme d'un Conseil Supérieur des Programmes.⁸⁸⁸ Conçu comme un organe de réflexion et de proposition, son rôle consistait, à l'époque, à donner des avis et à formuler des propositions au ministre de l'Éducation nationale sur la conception générale des enseignements, sur les grands objectifs à atteindre, sur l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires et sur leur adaptation au développement des connaissances. À l'époque, ses réflexions avaient été alimentées par un travail collectif effectué, dès 1989, au sein de commissions thématiques et de colloques régionaux. Son champ de compétence étant étendu de l'enseignement pré-élémentaire à l'enseignement supérieur, il avait notamment eu pour charge de veiller au renouvellement des contenus, tout en étant tenu de garder un œil sur

⁸⁸⁴ Cette remarque renvoie à l'entretien que nous a accordé François Bayrou le 20 novembre 2012 dans lequel il nous a affirmé que la réforme de 1995 correspondait à “son” projet.

⁸⁸⁵ Décret 90-179 du 23 février 1990 instituant le Conseil national des programmes, [en ligne]. Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000159377>. [Consulté le 23 mars 2014].

⁸⁸⁶ Nous tirons cette citation d'un courrier du 10 octobre 1990 versé aux archives. Cf. Archives nationales : 19970515, art. 1, « Éducation nationale ; Services directement rattachés au ministre de l'Éducation ; Conseil national des programmes ; 1984-1995 ».

⁸⁸⁷ Article 15 de la loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

⁸⁸⁸ Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, *Journal Officiel de la République Française*, p. 11379. [en ligne] Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>. [consulté le 23 mars 2014].

l'harmonisation des formations. Ce n'était toutefois pas lui qui rédigeait directement les programmes, puisqu'il proposait à des Groupes Techniques Disciplinaires (les GTD) de traduire ses orientations en programmes et instructions. Ces GTD accueillaien, quant à eux, des représentants de divers ordres d'enseignements, et s'intéressaient, pour chacun d'entre eux, à une discipline en particulier. Or, en ce qui concerne la période allant de 1990 à 1994, durant laquelle de nouveaux programmes d'éducation civique furent élaborés, nous avons pu consulter un certain nombre d'archives qui, pour la plupart, se présentaient sous la forme de notes, de courriers ou de comptes-rendus de réunions tenues, justement, par le GTD "éducation civique",⁸⁸⁹ alors présidé par Jeannine Bardonnnet-Ditte⁸⁹⁰ et Alain Bergounioux.⁸⁹¹

⁸⁸⁹ Le GTD "éducation civique" était composé de douze membres : François Audigier (Professeur Agrégé d'Histoire – Chargé de recherche I.N.R.P.) ; Alain Bandiera (Professeur Certifié Lettres Modernes – Formateur en sémiologie de l'image) ; Jeannine Bardonnnet-Ditte (voir ci-dessous) ; Francine Best (Inspecteur Général de l'Éducation nationale – Agrégée de Philosophie – Présidente de l'Association « Jeunesse en Plein Air) ; Jacqueline Costa-Lascoux (Professeur d'Université – Chargée de Recherche au Centre d'Étude de la Vie Politique Française (C.E.V.I.P.O.F)) ; Michel Dospital (Instituteur – Maître formateur) ; Guy Lagelée (Professeur Agrégé d'Histoire) ; Alain Monchablon (Professeur Certifié d'Histoire-Géographie) ; Marc Montalembert (Commission nationale Consultative des Droits de l'Homme) ; Henri Ourman (Inspecteur de l'Éducation nationale) ; Michel Petit (Professeur Certifié de Biologie) et André Zweyacker (Inspecteur Général de l'Éducation nationale – Agrégé d'Histoire – Membre de la Commission française pour l'U.N.E.S.C.O). Cf. Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation civique aujourd'hui. Propositions du Groupe Technique Éducation Civique*, Juin 1993, p. 2-3 (non publié).

⁸⁹⁰ Dans un rapport que son groupe avait prévu de soumettre au ministre – mais qui ne fut jamais publié – il était indiqué que Jeannine Bardonnnet-Ditte avait œuvré en tant que Professeur agrégée de philosophie et en qualité d'ex-Directrice honoraire d'École Normale. Dans une lettre qu'elle avait écrite au Président du CNP (que nous citerons plus bas), celle-ci avait, en outre, noté qu'elle était à l'époque des faits responsable de la formation des Inspecteurs de l'Éducation nationale. Cette intellectuelle a par ailleurs participé à l'écriture de deux ouvrages sur l'apprentissage scolaire de la citoyenneté. Cf. Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation civique aujourd'hui. Propositions du Groupe Technique Éducation Civique, op. cit.*, p. 2 ; Jeannine Bardonnnet-Ditte, Jeannine Mercier, Denise Durif, *Les citoyens de la maternelle*, Nathan, Paris, 1980 ; Janine Bardonnnet, Michelle Fravega, Michel Gervais, avec la participation d'André Delluc, *Éducation, développement, citoyenneté*, Solidarité laïque, Paris, 2001.

⁸⁹¹ Nous avons pu converser avec Alain Bergounioux à trois reprises. Une première fois, dans son bureau de la rue de Solférino, lors d'un entretien d'environ une heure trente (le 2 avril 2014), une seconde fois, par mail (échanges par courriers électroniques intervenus entre le 22 et le 28 avril 2014) et, enfin, une troisième fois par téléphone (le 13 mai 2014). Lors de l'entretien réalisé le 2 avril 2014, le co-rédacteur du rapport commandé par Vincent Peillon sur l'enseignement de la morale laïque, nous avait exposé par quels chemins il en était arrivé à s'intéresser à l'éducation civique : « *J'ai commencé ma carrière comme enseignant dans le secondaire puis dans le supérieur. En 1988, il m'a ensuite été donné d'intégrer le cabinet du premier ministre, Michel Rocard, dans lequel j'étais alors chargé des questions d'éducation avec Antoine Prost (au début). En 1992, j'ai passé le concours interne de l'Inspection générale en histoire-géographie car j'avais les diplômes et l'expérience. C'est à ce moment que m'a été attribué le dossier sur l'éducation civique. J'ai gardé cette spécialité jusqu'à aujourd'hui, ce qui m'a amené à travailler à la construction des programmes. Je travaille maintenant (ce sera ma dernière mission) à l'élaboration d'un enseignement de morale laïque, prévu par la loi d'orientation en 2013. J'ai par ailleurs été l'un des rédacteurs du rapport commandé sur ce sujet par le ministre de "l'époque" puisque je pense qu'il va changer aujourd'hui (l'entretien s'est déroulé le 2 juin dans un bureau du siège du Parti Socialiste entre 11h et 12h30 ... la liste des membres du gouvernement remanié est intervenue à 11h15). Je l'ai en fait co-rédigé avec Laurence Loeffel, une philosophe, et Remy Schwartz, un conseiller d'état qui fut d'ailleurs un rapporteur de la Commission Stasi, laquelle, portait entre autre sur la question de la laïcité. Je dirige, en outre, la Revue socialiste et je préside une association, l'OURS (Office Universitaire de Recherche Socialiste), spécialisée sur l'histoire du socialisme, laquelle, travaille elle-même avec la Fondation Jean Jaurès. »*

Ainsi, un premier document, une note intitulée “*Réflexion sur l'éducation civique*”, datée du 2 mai 1990⁸⁹² et rédigée par un ancien membre du CNP, Anne-Marie Franchi,⁸⁹³ indiquait que le plus important, dans un premier temps, avait été d'obtenir des membres impliqués du CNP qu'ils “*commencent par se mettre d'accord sur des objectifs*” :

« [...] s'agit-il en priorité de former des citoyens zélés ? des citoyens critiques ? des patriotes obéissants ? des consommateurs avertis ?.. Or, ces différentes demandes sont toutes présentes lorsqu'on parle d'éducation civique et elles ne sont pas forcément compatibles. De plus, les cadres de référence semblent brouillés, avec la multiplication des lieux de civismes (local, régional, européen) ; brouillage aussi, autant qu'on puisse en juger, du côté des valeurs de référence qui pourraient constituer le lien social en fonction d'une conception commune de l'intérêt général. »⁸⁹⁴

En lisant cela, la première chose que l'on remarque, c'est que les questions posées depuis la réactivation, dans les années 1980, du débat sur le rôle de l'éducation civique n'avaient, semble-t-il, toujours pas trouvé de réponses satisfaisantes. Mieux, il apparaît de manière évidente que l'évocation des trois produits de la discipline pouvait parfaitement recouper les objectifs différemment attribués à cet enseignement dans les séquences que notre propre travail était parvenu à identifier. De la sorte, on peut donc constater que l'époque à laquelle cette réflexion était intervenue pourrait bien être comprise comme le temps d'une acceptation concrète du caractère schizophrène de la société. Cette note, en interrogeant l'aptitude de l'éducation civique à former simultanément des “*citoyens critiques*”, des “*patriotes obéissants*” et des “*consommateurs avertis*” était ainsi, bel et bien, venue synthétiser le résultat d'une évolution paradigmatique que l'État, lui-même, n'avait pas feint d'ignorer.

Dans la même veine, une lettre manuscrite, datée du 5 novembre 1992, rédigée par la présidente du GTD, Jeannine Bardonnnet-Ditte à l'attention d'une certaine Marie-Jo, disait ceci :

⁸⁹² Archives nationales : 19970515/7, « Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995 ».

⁸⁹³ Dans l'arrêté du 27 février 1990 portant nomination au Conseil national des programmes, Anne-Marie Franchi était présentée comme la “*vice-présidente d'association à caractère social et culturel*” (sic.). Dans une fiche biographique que lui a consacrée le Conseil de l'Europe, il est dit que cette spécialiste des questions d'éducation et de laïcité, était en 2002, membre de la Ligue Internationale de l'Enseignement et vice-présidente honoraire de la Ligue française de l'Enseignement et de l'éducation permanente (elle devait donc déjà siéger à la ligue en 1990). Cf. Arrêté du 27 février 1990 portant nomination au Conseil national des programmes, *Journal Officiel de la République Française*, n° 55 du 6 mars 1990, p. 2770, [en ligne], disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=CD1915B68B0EB316AEDEAE7ACC5751CA.tpdjo11v_1?cidTexte=JORFTEXT000000342993&categorieLien=id, [consulté le 7 avril 2014] ; Conseil de l'Europe, *CV Franchi*, [en ligne], disponible sur : http://www.coe.int/t/f/com/dossiers/evenements/2002-10-dialogue-interculturel/CV_Franchi.asp, [consulté le 7 avril 2014].

⁸⁹⁴ Archives nationales : 19970515/7, « Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995 ».

« En effet, dans une société qui s'est donnée au fil de son histoire une organisation sociale référée aux principes des droits de l'Homme, une organisation politique fondée sur les principes de démocratie, aucune proposition en matière d'éducation civique ne peut s'enfermer dans "les aléas politiques ou administratifs du moment" ; aucune cependant ne peut les ignorer, en ce que ces aléas témoignent d'une recherche constante de meilleure adéquation entre notre organisation politico-sociale et les principes qui la guident et grâce auxquels ont est en droit de l'interpeller dans relâche. Aucun projet d'éducation civique ne peut se laisser piéger par une « chapelle » (d'enseignants, de parents, ou plus explicitement d'ordres politiques ou religieux) ; aucun cependant ne peut ignorer qu'"en démocratie, les références des uns et des autres sont, en toute légitimité, différentes" »⁸⁹⁵

L'entame de cet extrait, signalé par un "en effet" renvoyait – précisons-le – à la satisfaction qu'avait voulu exprimer la présidente d'un groupe "très attaché à la garantie d'indépendance et de dignité" offerte par le CNP. Or, fallait-il effectivement se sentir capable de penser librement pour imaginer l'avenir d'un enseignement coïncé, comme l'avait noté Jeannine Bardonnnet-Ditte, entre "les aléas politiques ou administratifs du moment" et l'obligation qui lui était faite de prendre en compte, à la fois, "une organisation politico-sociale" faite de principes et l'impossibilité d'ignorer les références particulières de telle ou telle "chapelle". Cette vision des choses, en formalisant de la sorte la gestion désormais délicate – car simultanée – des facteurs micro et macrosociologiques, reflétait donc assez fidèlement la bipolarité d'une mission toujours plus représentative du "nouvel" esprit du temps.

De la même manière, un rapport proposé au CNP par le GTD éducation civique, en juin 1993,⁸⁹⁶ contenait dans son "Texte d'orientation général" une partie intitulée "L'éducation

⁸⁹⁵ *Idem.*

⁸⁹⁶ Face à nous, Alain Bergounioux est revenu sur la genèse de ce rapport. Cela lui avait donné l'opportunité de nous apprendre une chose sur la prétendue "paternité" de la réforme de 1995. Alors que j'évoquais la confession de François Bayrou pour qui les choses s'étaient prioritairement déroulées en fonction de ses vœux originaux, l'Inspecteur général dut en effet nous confier ceci : «

Alain Bergounioux : *Oui, à ce moment il y a eu une refonte des programmes, mais sans conséquences. Enfin oui, vous avez raison. C'est-à-dire que, là, le souci, c'était quand même déjà l'intégration. L'éducation civique avait été remise sur les rails par J-P Chevènement mais de manière traditionnelle, très classique, très institutionnelle. Or, c'est Lionel Jospin qui, à la fin de son ministère, vers 1990-1991, a mandaté, dans le cadre de la création du Conseil National des Programmes, un groupe de réflexion sur la manière de rénover et de repenser l'éducation civique.*

Nous : *C'est donc là que vous êtes intervenu.*

Alain Bergounioux : *C'est là, en effet, que je suis intervenu pour la première fois, à partir de 1992-1993. Et c'est ce groupe – avant l'arrivée de Bayrou rue de Grenelle – qui a proposé une manière un peu nouvelle de penser l'éducation civique ; c'est-à-dire, non pas sur le schéma des institutions – même si il y a une dimension institutionnelle –, mais à partir des grandes valeurs qui sont inscrites dans les déclarations des droits de l'homme et du citoyen. L'idée était d'établir avoir un socle indiscutable sur lequel les enseignants pouvaient s'appuyer. Il s'agissait de penser une rénovation de l'éducation civique à partir de grands concepts, de grandes valeurs, les questions institutionnelles intervenant, mais n'étant pas essentielles. Il y eu donc, à ce moment, un renouveau.*

Nous : *C'est dans ce cadre que vous avez publié un rapport, mais qui ne sera pas publié...*

civique, lieu de contradictions et de tensions” dans laquelle on pouvait lire ceci :

« Les pratiques les plus opposées sont, parfois de bonne foi, référées aux mêmes principes par des citoyens de pays différents : par exemple, celles relatives à l'interruption volontaire de grossesse, à la peine de mort, à l'accès au droit de vote des étrangers... Dans un même pays, l'objecteur de conscience et le militaire peuvent l'un et l'autre soutenir qu'ils œuvrent pour la paix. [...] Le sens des valeurs s'élabore par un travail constant de réflexion sur des couples de concepts contradictoires : ainsi du sens de l'identité humaine, qui ne peut se construire qu'en tenant ensemble, et contradictoirement, ressemblance et différence ; ainsi du sens de la liberté, qui ne se forge qu'en synthèse entre le désir d'épanouissement individuel et la maîtrise des contraintes ; ainsi encore du sens de la loi qui s'impose à tous, alors que les lois évoluent. »⁸⁹⁷

Ainsi, loin de ces mots d'Ernest Renan que nous avons tirés des manuels des années 1940-1950, et peut-être, plus loin encore, de l'idée que s'était faite René Haby de l'état d'acceptation désormais général d'un certain “réseau de règles”, ce discours du GTD avait d'abord voulu situer sa réflexion dans un cadre où devait être, plus que jamais, admis le caractère objectivement contradictoire d'une mission tenue d'aborder le sens des valeurs. Pour la première fois, le placement nécessaire du civisme dans un champ de contradictions et de tensions avait donc été clairement associé à l'impossibilité d'apporter, aux questions posées par ce que d'aucuns appelaient désormais “l'ultramodernité”⁸⁹⁸, une réponse univoque et définitive. Aux certitudes des derniers modernes, avait donc succédé un doute assumé par l'État lui-même.

Alain Bergounioux : *Oui. Un rapport du Groupe Disciplinaire a été rédigé puis donné au ministre. Et c'est sur la base de ce rapport qu'ont été élaborés les nouveaux programmes – par un groupe dont je faisais partie et que j'anime – dans les années 1993-1994-1995.*

Nous : *Donc la réforme des programmes survenue durant le mandat de François Bayrou n'est en réalité que le résultat des travaux menés par votre GTD.*

Alain Bergounioux : *Oui, ce sont les mêmes gens qui ont fait les choses. Il est donc tout à fait juste de parler de continuité. »*

⁸⁹⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation civique aujourd'hui. Propositions du Groupe Technique Éducation Civique*, op. cit., p. 14.

⁸⁹⁸ Préférée par certains intellectuels au terme “postmodernité”, “l'ultramodernité” théorisée, notamment, par Jean-Paul Willaime privilégie l'idée d'un dépassement de la modernité à celle d'une rupture caractérisée, entre autre, par la radicalisation de certains traits de cette dernière aux premiers rangs desquels figurent l'individualisme et la désinstitutionnalisation des croyances et des pratiques. Autrement dit, là où la postmodernité, enracinée dans le terreau du désenchantement, entendait sonner le glas des grandes espérances dans le déploiement d'une satisfaction hédoniste et matérialiste, l'ultramodernité propose d'en finir avec la rationalité froide de son concept concurrent en réhabilitant le pouvoir et l'influence de l'imagination et des affects. Elle suppose donc qu'il persiste, chez les modernes, une capacité à douter de tout et à intérioriser du sens par une intervention, malgré tout, simultanée du cœur et de la raison. Voir : Jean-Paul Willaime, *Sociologie des religions*, PUF, Paris, 2005, Jean-Paul Willaime, « L'ultramodernité », *Canal Orelia*, (chaîne thématique numérique) [en ligne] disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=NHgaZNY6mQU> [consulté le 30 mars 2014] ; Yves Lambert, « Religion, modernité, ultramodernité : une analyse en terme de « tournant axial » », *Archives de sciences sociales des religions*, n°109, janvier-mars 2000, [En ligne], disponible sur : <http://assr.revues.org/20178>, [consulté le 30 mars 2014].

C'est d'ailleurs là que résidaient "*la difficulté et l'intérêt de l'éducation civique*"⁸⁹⁹ :

« Les élèves sont, sur des sujets de société locaux ou mondiaux, à la fois enrichis et fragilisés par un environnement social discordant, par la diversité des attitudes et opinions manifestées par leurs parents ou par leurs pairs, transmise par l'école et véhiculée par les médias. Le choix est pour eux difficile parmi les injonctions et modèles en contradiction explicite ou implicite. Le rôle de l'École est alors de les aider à construire des outils d'appréhension et d'analyse du réel, avec le concours de toutes les disciplines et plus précisément pendant le temps réservé à l'éducation civique. [...] Car ce n'est pas le moindre des paradoxes du civisme que d'exiger du citoyen qu'il exerce sa citoyenneté, qu'il fasse preuve d'engagement, alors que nul problème posé par la vie en société n'a de réponse définitive (sauf à déduire de la cohérence interne d'un système de principes inamovibles, ce qui se nomme proprement *intégrisme* et constitue la négation même de la relation vivante de l'Homme à lui-même et à son environnement) »⁹⁰⁰

L'éducation civique des années 1990, telle qu'elle avait été imaginée, n'avait donc eu de sens que dans la reconnaissance des tensions inhérentes au rapport qu'entretenait la société avec son école. Les valeurs portées par l'institution scolaire n'avaient ainsi, certes, pas dû voir leur existence mise en doute. Elles étaient réelles, et le discours public avait pris soin de les assumer, elles aussi. Mais il avait néanmoins fallu s'accorder sur le fait que l'État-éducateur savait que ces valeurs n'étaient pas nécessairement en vigueur dans les autres institutions et lieux sociaux, ni même, toujours, en son propre sein. Et même lorsqu'il s'était agi – puisque c'était le cas – de poser les droits de l'homme comme le principal point d'appui de cette articulation, on avait, là aussi, veillé à bien admettre l'idée qu'ils pouvaient être, eux-mêmes, le lieu d'un débat idéologique et politique :

« Les droits de l'homme sont la référence principale. Ils sont enjeux de débats idéologiques et politiques aussi bien dans leur définition que dans leur application ; les textes, normatifs ou non, sont nourris de concepts et de valeurs, fortement chargés de ces débats. »⁹⁰¹

Dans une lettre du 18 mars 1993, adressée par Jeannine Bardonnnet-Ditte au Président du CNP, on peut, du reste, constater avec quelle vigueur la présidente du GTD "éducation civique" s'était émue d'entendre que l'école française n'était plus en mesure d'assumer le poids des

⁸⁹⁹ *Ibid.*, p. 15.

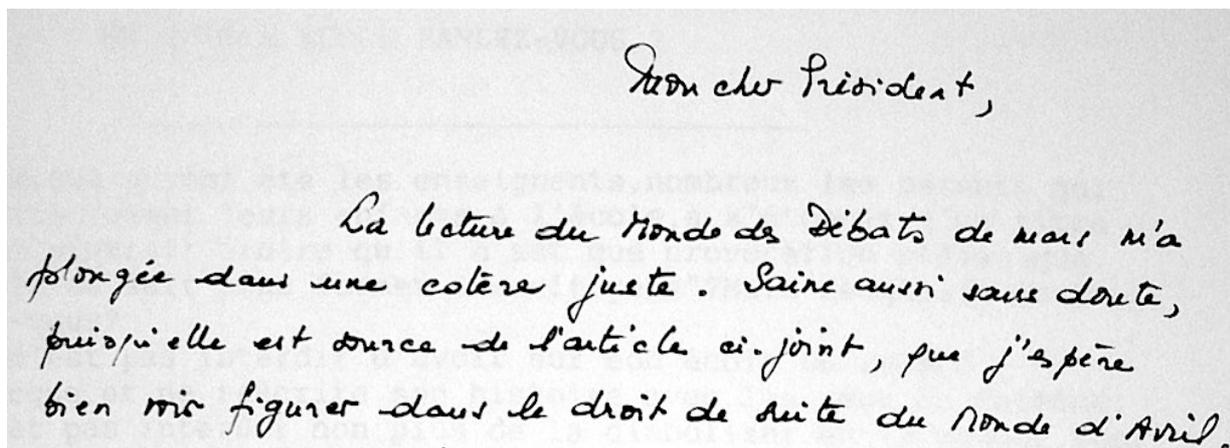
⁹⁰⁰ *Ibid.*, p. 15-16.

⁹⁰¹ *Ibid.*, p. 10.

contradictions posées par l'ultramodernité.⁹⁰² Présentant une ébauche de la réponse qu'elle avait prévue d'apporter à cette accusation portée dans un article paru dans *Le Monde des Débats*⁹⁰³, elle avait tenu à partager la colère des nombreux enseignants et parents d'élèves qui, comme elle, s'étaient, semble-t-il, étonnés du titre donné à un texte – “*L'école ne sait plus former les citoyens*” – dont, notait-elle : “*on aimerait croire qu'il n'est que provocation médiatique*” :

« Il n'est pas interdit d'avoir sur son école un regard romanesque et de réécrire son histoire avec les yeux de Chimène ; il n'est pas interdit non plus de la diaboliser, en la vouant pour l'éternité à son péché originel de “laïcisme de mépris religieux”.⁹⁰⁴ Dans le droit fil de ces logiques interprétatives, il ne serait pas inconvenant d'affirmer avec superbe que l'École sait, veut, peut former des citoyens. Mais sur un sujet aussi sérieux, ne pourrait-on regarder comment fonctionne réellement aujourd'hui l'école de la République ? On reconnaît qu'elle affronte un défi sans précédent qu'aucune nostalgie passéiste, aucune condamnation ni glorifications abusives ne sauraient définir ni relever. Pour tous ceux qui vivent à l'école

902



Mon cher Président,
La lecture du Monde des Débats de mars m'a plongée dans une colère juste. Saine aussi sans doute, puisqu'elle est source de l'article ci-joint, que j'espère bien voir figurer dans le droit de suite du Monde d'Avril.

Archives nationales : 19970515/7, « Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995 ».

⁹⁰³ Dossier du *Monde des Débats* « L'école ne sait plus former les citoyens », mars 1993.

⁹⁰⁴ Cette expression renvoyait à la critique d'un “paléo-républicanisme” laïciste supposément ambiant qu'avait apportée (dans le dossier du *Monde des Débats*) le professeur de philosophie morale de la faculté Jésuite de Paris, Paul Valadier : “ Il y a quelque chose de pathétique dans l'apologie de l'école républicaine de la part des partisans de la laïcité à l'ancienne. Ils constatent bien la crise du système scolaire et de toute l'idéologie qui le sous-tend, d'ailleurs sans se soucier trop de l'analyser ou en reportant la responsabilité sur une mode intellectuelle ou sur des échecs dus à des infidélités politiques ; et, d'un autre côté, justement parce qu'ils n'osent pas prononcer un diagnostic sur le modèle intellectuel qui a présidé à l'enseignement républicain, ils proposent avec un volontarisme inquiétant de « refonder » la République et l'École (avec majuscule !), de « remettre d'aplomb » le déséquilibre perdu, donc de revenir au statu quo ante. Qu'elle était belle, l'École républicaine sous Jules Ferry ! Etait-elle pour autant un modèle indépassable ? La société française aurait-elle cessé d'évoluer après ces heureux printemps un peu fanés ? Et eux, nos paléo-républicains, n'auraient-ils donc rien appris ni rien oublié ? Le pathétique de leur propos ne serait pas grave si l'aveuglement dont il témoigne ne nous engageait pas tous plus ou moins, car des politiques aveugles sont lourdes de déceptions et risquent d'aggraver des maux déjà assez profonds. Or les erreurs ne sont pas seulement politiques, elles sont philosophiques, et c'est ce qui est infiniment grave. [...] Quiconque a souci de couper à la racine toute forme de racisme doit faire son deuil d'un laïcisme de réserve qui était en fait laïcisme de mépris religieux, et militer pour une laïcité réellement républicaine, ouverte à la société civile telle qu'elle est (non telle que les idéologues rêvent de la remodeler) pour l'aider à s'assumer démocratiquement. » Cf. Paul Valadier, « Ouverte comme la société », *Le Monde des Débats*, mars 1993.

aujourd'hui, il est clair que les enfants eux-mêmes introduisent dans l'espace scolaire pluralités, tensions et contradictions qui font fureur hors de l'école : pluralité sociale, économique, culturelle, idéologique de milieux d'appartenance contrastés ; tensions entre les valeurs véhiculées entre les valeurs de chacun de ces milieux et entre eux ; contradictions entre les pratiques sociales et les discours (sur le chômage, sur la paix et de droit d'ingérence, sur la morale et la politique...). Ces tensions sont d'autant plus fortes que la société n'est ni stable ni homogène, que les adultes n'épargnent plus guère leurs soucis aux enfants, qui sont de toute façon – notamment par la télévision – au cœur de tous les débats contemporains, toutes échelles confondues. Interrogée par les enfants (parfois dès la Maternelle) sur la Yougoslavie ou la Somalie, sur le racket et la violence, sur la drogue ou sur le sida, sur le racisme ou l'intolérance religieuse, sur tout ce qui heurte leur sens de la justice ; mais aussi violentée en son sein par des enfants qui pratiquent le racket, la violence, la drogue... et qui vont parfois jusqu'à s'en justifier par l'aide financière qu'ils apportent ainsi à leurs parents chômeurs... l'école ne peut plus, ne veut plus tenir des discours sur la vie sociale contredits tous les jours. [...] Elle a raison. Mais elle aurait tort d'en perdre la parole. »

La lettre dont sont tirés ces extraits défendait une paroisse. Mais rapporté à notre sujet, son caractère militant n'enlève, malgré tout, rien à la manière qu'avait eue sa rédactrice de résumer la situation. À elle seule, l'évocation de l'inefficacité des visions construites sur une "*nostalgie passéiste*" ou une "*glorification abusive*" suffit d'ailleurs à préciser ce que Jeannine Bardonnnet-Ditte pensait du romantisme hussardien auquel avait souvent été associée la réforme néo-républicaine de 1985. Pour elle, les débats et les accusations portées sur le conservatisme et le laïcisme présumé de l'école républicaine n'avaient ainsi plus eu de véritable sens, puisque les professionnels de l'éducation n'avaient, de toute façon, pas eu d'autre choix que de prendre en compte "*l'intrusion dans l'espace scolaire*" des tensions liées à la pluralité culturelle ou idéologique des milieux d'appartenance. La crise identitaire, ils la côtoyaient au quotidien ; et la question n'était donc pas de savoir s'il fallait ou non revenir à un *statu quo ante*, dans la mesure où la situation les avait depuis longtemps, déjà, amenés à reconnaître que le modèle jules-ferriste n'avait rien d'indépassable. Mais l'école, à ses yeux – et c'est là que Jeannine Bardonnnet-Ditte avait rejoint ses détracteurs – méritait, malgré tout, toujours d'être envisagée comme une, voire, "la" solution au problème.⁹⁰⁵ En outre, ce que l'extrait que nous citons ne disait pas aussi clairement que les critiques qui l'avaient précédé, c'est que la finalité première des intentions mises en cause avait été de résoudre l'incapacité de l'État-éducateur à intégrer une catégorie bien précise de sa population. Pour le dire autrement, l'objet prioritaire de l'éducation civique ou de sa potentielle rénovation avait, en somme, depuis longtemps été

⁹⁰⁵ Dans sa contribution, Paul Valadier a également dit ceci : « *L'école doit former de futurs citoyens, c'est-à-dire aider les jeunes générations à assimiler les données aptes à en faire des hommes et des femmes responsables et respectueux des autres dans leur irréductible altérité. Si la République a un sens, c'est d'ouvrir un espace public où la coexistence des diversités est non seulement possible, mais voulue et promue dans et par le débat démocratique.* » Ibid.

associé à la délicate gestion des phénomènes dits “de banlieues”. Cela, pas un responsable politique n’aurait pu l’admettre. Ce silence, d’ailleurs, – parce qu’il était et reste politiquement insurmontable – n’a, aujourd’hui encore, toujours pas été brisé.⁹⁰⁶ Mais le nœud du problème était là. Les intellectuels, dans des échanges moins exposés à la sanction de l’opinion n’avaient, en outre, pas hésité à aborder la réalité telle qu’elle était ; cela, même s’il n’avait évidemment jamais été question de réfléchir en fonction d’une seule catégorie d’élèves.⁹⁰⁷ L’incivisme n’avait rien de neuf. La société tout entière avait connu des bouleversements sur lesquels notre deuxième chapitre est, d’ailleurs, abondamment revenu. C’est donc en cela, notamment, que l’épineuse appréhension de ce que pouvait être, par exemple, la transmission du sens national devait être rapportée à une situation globale. Mais les soucis posés par l’apparition des nouvelles religiosités, et ceux qui, d’une manière ou d’une autre, avaient pu mener de jeunes français à contrevenir aux principes fondateurs de la République s’étaient, en revanche, plus concrètement manifestés dans ce que l’on a coutume d’appeler les “quartiers”.⁹⁰⁸ Or, c’est précisément dans sa manière d’aborder l’apprentissage de la citoyenneté que la mise au point de Jeannine Bardonnnet-Ditte s’était proposée de définir une vision synthétique de ce que pouvait être une éducation civique consciente de la bipolarité d’un temps révélé, de la manière la plus évidente qui soit, par la sociologie des banlieues française :

« Le citoyen est aujourd’hui celui qui cherche à mieux cerner les articulations complexes entre les pratiques sociales, les connaissances relatives à ces pratiques (histoire de leur

⁹⁰⁶ Sur ce point Alain Bergounioux nous a effectivement confié qu’il partageait notre point de vue sur la mission prioritaire qu’avait à jouer la réflexion sur l’enseignement moral et civique dans la gestion des problèmes liés à la situation des banlieues : «

Nous : *Lorsqu’on relit ou qu’on écoute les discours produits par les ministres de l’éducation nationale depuis 1980, on se rend compte que les efforts menés sur l’éducation civique ont le plus souvent eu pour objectif de régler les problèmes survenus dans les banlieues, chose que les ministres n’ont jamais explicitement reconnue. Partagez-vous cette analyse ?*

Alain Bergounioux : *Oui bien sûr, même s’ils ne le disent pas. »*

⁹⁰⁷ Lors d’une réunion par le CNP le 8 décembre 1994 à laquelle avaient été conviés les deux co-présidents du GTD “éducation civique”, un membre du Conseil, professeur agrégé de mécanique, Christian Merlaud, avait d’ailleurs fait remarquer à ses interlocuteurs que les débats menés sur les futurs programmes d’éducation civique s’intéressaient à des problèmes qui se posaient “pour une certaine catégorie d’élèves”, lesquels, avait-il ajouté, allaient “dériver” si on ne s’y intéressait pas. C’est alors qu’il avait ponctué son intervention par cette question : “Comment fait-on pour eux ?”. À cela, Jeannine Bardonnnet-Ditte, avait répondu ceci : « Il y a une catégorie qui fait urgence effectivement, mais on ne va pas travailler dans l’urgence. Ce qui compte c’est le citoyen. On ne va pas faire un groupe de soutien pour les banlieues défavorisées et rien pour les autres ou pour qui ça va de soi ! ». Cf. Archives Nationales : 19970515, art. 2. (Dossiers et notes de synthèse, déclarations, correspondance, rapports, colloque. 1984-1992 ; Notes, correspondance, relevés de conclusions, comptes rendus, calendrier. 1993 ; Rapport “l’Education civique aujourd’hui”. CNP, 1993- 1994.)

⁹⁰⁸ Voir : Isabelle Papieau, *La construction des images ans les discours sur la banlieue parisienne : Pratiques, productions esthétiques*, L’Harmattan, Paris, 1996 ; Émile Malet, Patrick Simon, *Les banlieues : Europe, quartiers, migrants*, Passages, Paris, 1996 ; Cyprien Avenel, *Sociologie des quartiers sensibles*, Armand Collin, Paris, 2010.

élaboration, de leurs traductions en lois, règlements, institutions) et la réflexion sur les valeurs qu'elles mettent en jeu. Le citoyen est aujourd'hui celui qui cherche à se repérer dans les espoirs et dysfonctionnements de la vie en société, à évaluer les distances entre les valeurs de références et la réalité, à construire constamment son éthique, c'est-à-dire son art de se gouverner, à travers tous ces éléments. [...] Affirmer clairement que l'École, en matière d'éducation civique, a le droit de se situer dans le champs que certains continuent à lui refuser : celui des désaccords de la vie sociale contemporaine, source de débats respectueux de l'enfant et constructeurs de sa liberté de pensée. En effet, l'école de la République, aujourd'hui encore insuffisamment affranchie par l'opinion publique de sa "laïcité de réserve", sait pourtant qu'elle est le lieu où se combattent le mieux les autoritarismes les plus divers, les intolérances racistes ou intégristes qu'on voit se développer en Europe et dans le monde. Elle le sait, sans doute parce qu'elle est un des lieux où l'on a le plus réfléchi sur la citoyenneté. Robert Badinter, Président du Conseil Constitutionnel, ancien Garde des Sceaux, ne s'y est pas trompé qui est allé enseigner l'État de droit dans un simple collège de banlieue... »

Ainsi, l'appréhension classique du civisme, du patriotisme et, dans une certaine mesure, celle de la morale elle-même avait, en un sens, perdu sa capacité à constituer les déterminants premiers d'une formation désormais destinée à s'affranchir du débat sur sa vocation unitariste ou différentialiste. On avait estimé qu'il fallait, au contraire, avoir le courage d'aborder la bipolarité française en surmontant les non-dits d'une "laïcité de réserve". C'est ainsi, principalement, pour cela qu'on avait mis au point ce qu'il convenait mieux d'appeler une éducation à la citoyenneté. La trouvaille et la défense de Jeannine Bardonnnet-Ditte reposaient, en somme, presque toute entière, sur cette idée. Tout le monde devait s'accorder à dire que la formation civique était inhérente à l'école républicaine. Quelle que puisse être la connotation des termes choisis pour en parler, il s'était agi, quoiqu'on en dise, de discuter d'une mission intangible : faire accéder l'individu à une certaine compétence pensée comme nécessaire au bon exercice de la citoyenneté. Dans un article de la revue *Raisons politiques*, Audric Vitiello,⁹⁰⁹ est d'ailleurs revenu sur la manière dont la notion d'éducation à la citoyenneté, en émergeant au cours des années 1990, s'était inscrite dans cette perspective médiane ou synthétique :

« [...] de prime abord l'innovation peut sembler avant tout terminologique : il ne s'agirait alors que d'adopter la rhétorique de la citoyenneté développée depuis les années 1980, jusqu'à remplacer le qualificatif de « civique » par celui de « citoyen » devenu « une sorte de "label démocratique" »⁹¹⁰. L'usage officiel du terme semble d'ailleurs appuyer cette appréciation, puisque les expressions « instruction civique », « éducation civique » et « éducation à la citoyenneté » sont souvent employées concurremment. Ainsi, la première occurrence officielle du terme présente-t-elle l'« éducation à la citoyenneté [comme] une

⁹⁰⁹ Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, *op. cit.*, p. 168-187.

⁹¹⁰ L'expression "label démocratique" renvoyait à un article de Jacqueline Costa-Lascoux, « L'école et l'exigence éthique », *Projet*, n° 261, printemps 2000, p. 23.

redynamisation de l'éducation civique⁹¹¹ », la référence centrale restant les « programmes d'éducation civique »⁹¹², étant entendu qu'il s'agit non seulement d'instruire mais d'éduquer, c'est-à-dire d'« informer les comportements et les attitudes dans la vie quotidienne⁹¹³ Cette extension de la citoyenneté au quotidien marque en revanche une inflexion notable de la logique républicaine : au-delà du champ institué comme politique, la citoyenneté englobe aussi bien la civilité que l'intimité. Le « comité d'environnement social »⁹¹⁴ est ainsi remplacé par le « comité d'éducation à la santé et la citoyenneté »⁹¹⁵, défini comme un dispositif de prévention des conduites à risques – notion aussi large qu'imprécise regroupant la lutte contre la violence scolaire et contre la délinquance des mineurs, l'éducation à la santé, à la sexualité ou la prévention du Sida.⁹¹⁶ »⁹¹⁷

Ainsi, lorsque dans son article, Audric Vitiello convenait de “*l'inflexion notable de la logique républicaine*”, il n'en déduisait pas pour autant que la balance des paradigmes s'était totalement renversée. L'éducation civique des années 1990, ne s'était, en d'autres termes, pas contentée de réinvestir le champ de “*l'intimité*”. L'individualisme – et le pendant particulariste qu'il peut suggérer – n'était pas ressorti seul de cette nouvelle conceptualisation de la discipline. La nouvelle mouture, en englobant des affaires aussi personnelles que politiques avait en fait tenté de résoudre le dilemme observé depuis le début de nos recherches par l'élaboration d'un projet médian, dans la mesure où, par elle, l'adhésion devait passer par la synthèse. Pourtant, Vitiello nota que la multiplication des missions liées à la citoyenneté et l'extension, de fait, considérable de son champ d'exercice pouvait mener une nouvelle forme de légitimité à produire un effet tout à fait contraire :

⁹¹¹ Pour valider l'usage, là encore, officiel mais très aléatoire du vocabulaire utilisé pour parler de la discipline, Audric Vitiello s'était appuyé sur la Circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996, « Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 23, 6 juin 1996.

⁹¹² Idem avec la Circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998, « Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire », *BOEN*, n° 29, 16 juillet 1998.

⁹¹³ Ici, Vitiello citait l'ouvrage de François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, *op. cit.*, p. 22. Ce membre actif de l'INRP, dont nous avons déjà évoqué l'expertise a notamment participé, de septembre 1984 à juin 1987, à une importante recherche sur l'éducation aux droits de l'homme dont le compte-rendu, rédigé de sa main, figure dans les archives que nous avons consultées. Y figure également le compte-rendu de sa contribution au Colloque des directeurs d'instituts de recherche pédagogique organisé au Portugal, du 17 au 20 novembre 1989 : « La socialisation et l'éducation aux valeurs démocratiques et aux droits de l'homme ». (AN : 19970515, art. 7).

⁹¹⁴ Note du 30 octobre 1990, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 42, 15 novembre 1990.

⁹¹⁵ Circulaire n° 98-108 du 1^{er} juillet 1998, « Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 28, 9 juillet 1998.

⁹¹⁶ Missions attribuées au Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) respectivement par les textes suivants : Circulaire n° 98-194 du 2 octobre 1998, « Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors-série n° 11, 15 octobre 1998, Circulaire interministérielle du 6 novembre 1998, « Protection en milieu scolaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 45, 3 décembre 1998, Circulaire n° 98-237 du 24 novembre 1998, « Santé scolaire », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale.*, n° 45, du 3 décembre 1998, Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998, « Éducation à la sexualité et prévention du Sida », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 46, 10 décembre 1998.

⁹¹⁷ Vitiello Audric, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, *op. cit.*, p. 171-172.

« [...] instrumentalisée à fin de légitimité, devenant synonyme de lien social connoté positivement, la citoyenneté, et avec elle le politique, risque de voir sa spécificité se dissoudre. De fait, « les termes de citoyenneté “familiale”, “associationnelle”, “partisane”, “syndicale”, “d’entreprise” ne sont pas seulement métaphoriques, ils vident aussi la notion de citoyenneté de son sens en oubliant que celle-ci désigne l’appartenance à une communauté politique. À travers la question de l’éducation à la citoyenneté, il semble pourtant possible d’envisager autrement cette tendance générale, de l’apprécier non comme une dissolution, mais comme une redéfinition profonde de la citoyenneté. Il s’agit, pour pallier au déficit de légitimité du politique et réaffirmer son primat dans l’organisation de collectif, de réformer les procédures. Le politique ne désigne alors plus un champ prédéfini, mais un type d’activité dédié à la régulation du collectif, censé opérer au plus près, voire au sein des situations à réguler. »

Pour dire les choses autrement, le salut de l’éducation civique des années 1990 devait passer par l’accession du plus grand nombre au domaine du droit. Mais que cela se fasse, la citoyenneté, comme figure de proue d’une reconstitution modernisée de la formation civique et morale aurait aussi dû devenir une *praxis*, c’est-à-dire une activité autoréalisatrice qui, au fond, ne pouvait exister qu’à travers son exercice, et non plus, seulement, en fonction du champ où elle pouvait s’inscrire :

« Elle s’indexe d’ailleurs à une compétence plus générale qu’il s’agit de développer en chacun ; un rapport au monde actif. L’éducation à la citoyenneté proprement dite participe d’un projet pédagogique global innervant l’ensemble des activités scolaires, articulant rapports au savoir, à autrui et à la loi en référence à ce principe transversal aux différentes dimensions de l’existence : une participation active, condition *sine qua non* de l’autonomie du sujet. Il s’agit alors d’élaborer « un projet global où l’éducation à la citoyenneté ne se sépare pas des autres thèmes de “l’éducation à...”, et finalement de l’éducation tout court »⁹¹⁸, de fonder « une éducation participative à la citoyenneté, au sens où les élèves deviennent des citoyens actifs au sein même de la classe »⁹¹⁹, voire « une citoyenneté participative d’apprentissage »^{920, 921}.

Ceci étant, on pourrait effectivement se demander si cette approche englobante de la citoyenneté, dans la manière, notamment, dont elle avait entendu pénétrer chacune des sphères de l’intime, n’aurait en fait pas eu comme principal mérite de discipliner une population désormais tenue de bien considérer la responsabilité ou la dimension « citoyenne » des actes les plus élémentaires de la vie quotidienne. Mais ce discours, aussi volontaire soit-il, ne doit que trop nous rappeler celui qu’avaient élaboré les promoteurs d’une maïeutique néo-pédagogique post-soixante-huitarde. Car la nouveauté, au fond, de cette éducation à la citoyenneté n’avait rien eu de si évident. En 2005, le sociologue Yves Bonny, nota ainsi que la simple promotion

⁹¹⁸ François Galichet, *L’éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris, 1998, p. 138.

⁹¹⁹ Constantin Xypas, *Les citoyennetés scolaires*, PUF, Paris, 1999, p. 140.

⁹²⁰ Hervé Cellier, *Une éducation civique à la démocratie*, PUF, Paris, 2003, p. 55.

⁹²¹ Audric Vitiello, « L’éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, op. cit., p. 173.

d'une participation des élèves à la régulation de leur cadre de vie aurait très bien pu signifier "le signe de l'émergence d'un nouvel esprit public" et, partant, d'un "dépassement de la représentation politique classique au profit d'une représentativité plus profonde",⁹²² laquelle aurait alors entraîné "le passage d'une démocratie à caractère politique à une démocratie que l'on peut qualifier de fonctionnelle [...] où se prennent des décisions à caractère pragmatique".⁹²³ La logique, en un sens, était donc restée la même que celle qu'avaient imaginée les libéraux de l'Éducation nouvelle. C'est d'ailleurs, parce qu'ils avaient dû avoir conscience de ce fait, que les défenseurs de l'éducation à la citoyenneté s'étaient efforcés d'insister sur l'inclusion de ce modèle dans une perspective proprement républicaine. C'est pour cela qu'ils avaient veillé à ce que l'activisme méthodologique promu ne soit pas construit "directement du point de vue de chaque système d'action".⁹²⁴ Ce dernier devait, au contraire, pensaient-ils, diffuser un modèle d'activité "érigé en mécanisme régulateur de toute situation collective".⁹²⁵ C'était donc là, pour ainsi dire, qu'aurait dû se trouver la prouesse. Ici, les particularités individuelles n'auraient ainsi, pas dû être niées. Elles auraient dû servir l'acquisition chez le citoyen d'un véritable sens de la responsabilité, dans la mesure où, par son action, il aurait pu mieux prendre en compte son impact sur autrui. Or, c'est en partie, aussi, sur ce schéma que s'était construite la réflexion de François Audigier, pour qui l'enjeu avait été de parvenir à maîtriser le glissement "d'une citoyenneté d'appartenance, voire d'obéissance, à une citoyenneté instrumentale dont on cherche à éviter les dérives par un appel à la responsabilité"⁹²⁶ :

« Par la première, nous entendons une citoyenneté qui insiste sur l'appartenance à une collectivité politique, quelle que soit son échelle, locale ou nationale, et sur les devoirs qui en découlent. Cette collectivité se définit en grande partie par un passé commun, du moins est-ce ainsi qu'une historiographie officielle l'a établi. L'importance de l'adhésion avec une forte dimension affective, l'importance de la morale qui vise à l'intériorisation de normes de comportement individuel et collectif sont des éléments connus et largement étudiés. Ce qui nous fait « vivre ensemble », ce sont les institutions politiques et juridiques qui garantissent l'égalité des droits (au moins en principe et dans l'imaginaire, compte tenu du statut

⁹²² Yves Bonny, « Les formes contemporaines de participation : citoyenneté située ou fin du politique ? », in Pierre Merle et François Vatin (dir.), *La citoyenneté aujourd'hui. Extension ou régression ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 16.

⁹²³ *Ibid.*, p. 17.

⁹²⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁹²⁵ Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, *op. cit.*, p. 174.

⁹²⁶ François Audigier, « Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? », in Lydie Pfanders-Meny et Jean-Guy Lebeau (dir.), *Vers une citoyenneté européenne*, CRDP/CNDP, Dijon/Paris, 2000, p. 26-27, [en ligne] disponible sur le site de l'académie de Dijon : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Instruction-civique-education.html>, [consulté le 10 avril 2014].

longtemps fait à la moitié féminine de nos sociétés !) ; cela met le citoyen en situation de débiteur à l'égard de la République. Plus largement l'individu a des dettes envers la collectivité. La dimension instrumentale de la citoyenneté s'est très largement développée depuis quelques décennies, sans emporter le rôle de l'appartenance, mais en lui conférant peu à peu une place seconde. La liberté individuelle est mise en avant, les droits sont considérés d'abord comme des capacités à jouir de certains biens et à défendre... ses droits devant les autorités compétentes. Ce mouvement accompagne celui de l'individualisation des références et de la méfiance à l'égard de l'État et des institutions publiques, de tout ce qui est imposé de l'extérieur au sujet de droit. Ce qui nous fait être ensemble est une autre appartenance, non plus un sentiment de communauté de destin partagé, mais d'être dans un système qui garantit les libertés. L'individu n'a plus de dettes envers la collectivité, ce serait presque l'inverse.⁹²⁷

Ces mots, visant à mettre en exergue le renversement du rapport entretenu par les citoyens avec la collectivité, nous les avons déjà entendus. C'est, du reste, précisément en des termes très proches de ceux que nous citons que François Bayrou nous avait présenté "sa" vision de l'éducation civique :

« Mon projet avait surtout consisté à transmettre aux élèves l'idée que nous ne sommes pas des consommateurs dans la nation ; que nous sommes des responsables. Nous sommes des citoyens. Nous ne sommes pas là pour recevoir un certain nombre de services qu'on nous devrait. La Nation, ce n'est pas un distributeur de services, de privilèges, d'avantages ou d'allocations. La Nation c'est un engagement. C'est autour de ça que se construisait ma réflexion. Et je pense que – de mémoire – ça avait été très bien accueilli. [...] J'avais fait passer les valeurs du civisme avant les institutions publiques. J'avais pensé que c'était là qu'il fallait – surtout sur de jeunes enfants – focaliser les choses, parce qu'après tout, pour les jeunes enfants, l'aller-retour parlementaire entre l'assemblée nationale et le Sénat pour savoir qui vote la loi en troisième lecture ne me paraissait pas essentielle. Ce qui me paraissait essentiel, c'était l'idée que la nation, que la société n'est pas un distributeur automatique d'avantages pour les gens. »

Cette approche ne devait donc que trop nous renvoyer à l'idée habermasienne d'un "patriotisme constitutionnel" fondée, elle aussi, rappelons-le, sur l'interprétation d'un basculement du sens collectif d'une sphère culturelle à une sphère moralement construite sur une base juridico-politique. Mais à la différence de ce qu'a pu en dire le philosophe allemand, la formation d'une conscience citoyenne vue par Audigier, Bayrou et consorts, n'avait pas, pour autant, exclu l'intervention des éléments traditionnellement attachés à la dimension mémorielle du sens national. Nous avons d'ailleurs souligné plus haut ce que le discours de l'ancien ministre contenait de références de ce genre ; lui qui pensait que les élèves ne devaient pas grandir avec l'impression de vivre dans "un monde qui commence aujourd'hui".⁹²⁸ Enfin,

⁹²⁷ *Ibid.*

⁹²⁸ Lorsque nous l'avions rencontré, l'ancien ministre avait par ailleurs pris soin d'évoquer la proximité qu'il entretenait sur ce point avec l'approche Chevènementiste de l'éducation civique : « *Je pense que Chevènement, s'il avait à refaire les programmes aujourd'hui, il les referait sur le mode qui a été le mien, puisqu'il portait une vision nationale, construite autour de l'idée d'un civisme républicain. C'est la transmission de la connaissance et*

il ne s'était pas non plus agi, à ce moment, de développer, comme Jürgen Habermas, une vision trop intrinsèquement portée sur l'intérêt d'une gestion communautariste de la pluralité culturelle. Les lignes de fractures, encore une fois, étaient, en fait, restées plutôt minces.

Mais on peut néanmoins considérer que dans une même tentative de dépasser l'opposition classique entre républicanisme et libéralisme, la conception d'une citoyenneté responsable, telle qu'on l'avait promue dans les années 1990, ne s'était pas entièrement affranchie – tout du moins dans le discours politique – du modèle original de formation civique et morale. C'est donc en cela, pensons-nous, qu'elle avait bel et bien acté l'avènement d'une société ambivalente. Elle n'avait, en somme, pas moins défendu une approche pluraliste de la formation civique qu'une vision unitariste de la construction du vivre-ensemble. Sans doute pouvons-nous même dire qu'elle s'était, au contraire, proposé de dépasser le caractère parfois très contradictoire des aspirations du moment. Au fond, la seule originalité de sa démarche avait été, comme le confirmera l'étude des programmes, de déplacer un curseur, prioritairement centré, depuis 1985, sur le sens national, vers un cadre de référence davantage fondé sur une maîtrise accrue des droits fondamentaux.

2.2. Les programmes de la nouvelle éducation civique.

Dans un ouvrage de 1996, destiné aux enseignants, François Audigier et Guy Lagelée⁹²⁹ s'étaient ainsi proposé d'expliquer à ces derniers les raisons pour lesquelles la rédaction des nouveaux programmes avait débouché sur une mise en avant des aspects juridiques de la

de la reconnaissance d'un certain nombre de symboles, comme, par exemple, La Marseillaise. Mais moi aussi. Je pense d'ailleurs que c'est dans mes programmes de l'école primaire. » Le ministre pensait bien. Mais il nous faut toutefois noter, en nous appuyant pour cela sur un épisode relaté dans la thèse de Géraldine Bozec, que cette manière d'assumer le pendant très classique ou traditionnel de son action n'avait pas forcément toujours été aussi simple à tenir que cela. En effet, la chercheuse avait noté qu'en août 1995 la secrétaire d'État à l'enseignement scolaire, Françoise Hostalier, était intervenue dans un journal destiné aux enfants pour défendre l'apprentissage de "l'appartenance à une nation" à l'école. Celle-ci y avait confessé avoir observé des enfants courir et ne pas chanter pendant que l'hymne national était joué dans une manifestation sportive. Elle avait ainsi tenu à mettre cette situation en opposition avec celle des Etats-Unis où *tout le monde chante l'hymne national, la main sur le cœur*". Puis, "sans tomber dans ces excès", il lui avait semblé important de veiller à la revalorisation dans les écoles des symboles qui "porte[nt] les valeurs de la France", telles que "La Marseillaise" et l'installation permanente du "drapeau français sur le fronton de chaque école". Or, notait Géraldine Bozec, il lui avait fallu démentir, dès le lendemain, dans une brève du *Monde* l'interprétation trop stricte donnée à ses propos. Elle avait ainsi précisé que l'apprentissage de la *Marseillaise* était une possibilité, mais qu'elle n'avait pas nécessairement "un caractère obligatoire". Cf. Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République : Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, op. cit., p. 157 ; citant l'article suivant : « Les écoliers vont peut-être à nouveau chanter la Marseillaise, *Mon Quotidien*, 31 août 1995.

⁹²⁹ François Audigier, Guy Lagelée (Postface de Jacqueline Costa-Lascoux), *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, INRP, Paris, 1996. Nous n'avons pu glaner que peu d'informations sur Guy Lagelée. Tout juste pouvons-nous dire qu'il était, lorsque le livre fut publié, professeur d'histoire-géographie au lycée Eugène Delacroix de Maisons-Alfort et officiait parallèlement en tant que membre-formateur à l'INRP.

formation civique des élèves. Pour eux – et cela devait naturellement faire écho à la réflexion menée par le GTD “éducation civique” – cette nouvelle orientation avait en effet principalement mérité d’être expliquée par la prise en compte des tensions qui faisaient de la matière “*la discipline scolaire la plus en prise avec des demandes contradictoires*”.⁹³⁰ Pour être bien compris, il leur avait donc semblé pertinent de rappeler que l’appréciation de ces tensions devait se faire en fonction des évolutions qui avaient marqué les rapports entretenus par l’École avec la société elle-même. Soulignant, par exemple, le fait que ces évolutions ne concernaient pas seulement l’école (citant pour cela le juriste Jean Rivero), il leur était ainsi apparu important d’insister sur l’idée que la philosophie politique française, “*de 1789 à aujourd’hui*” avait changé, dès lors que “*l’égalité cherchée dans la généralité*” s’était substituée “*une égalité par la différenciation*”.⁹³¹ C’était donc, d’abord, à partir de cette réalité précise qu’aurait dû, selon eux, se traduire la difficulté d’assumer la double mission de l’école : celle de transmettre une partie du patrimoine de l’humanité et celle de veiller au développement de l’autonomie du sujet. Il aurait ainsi fallu, pour résumer leur point de vue, que les professeurs chargés d’enseigner la nouvelle éducation civique aient bien conscience de l’obligation qui leur était faite d’inscrire les élèves dans une conception commune de la vie en société, ceci, même s’il leur fallait aussi favoriser le développement d’une pensée critique. Leur idée, au fond, avait donc été de souligner à quel point l’affaire, si elle n’était pas mince, aurait dû paradoxalement conditionner la légitimité de la discipline. C’était en tout cas comme cela que la mise en avant d’une orientation privilégiant l’aspect juridique des contenus aurait dû être comprise :

« [...] nous avons dit la place que des éléments de droit ont occupé depuis toujours dans l’éducation civique. Si cette présence est ancienne, son importance a apparemment décliné. Reprenant la distinction que nous avons faite entre règles de vie politique et règles de vie sociale, une lecture des programmes existant depuis la fin du siècle dernier montre que l’aspect politique s’est maintenu mais que ce qui concerne la vie sociale s’est appauvri. En particulier les éléments de droit civil et des notions afférentes, comme celle de contrat, ont été effacés alors qu’ils occupent une place très importante dans la vie personnelle et professionnelle contemporaine. [...] Cette présentation favorable du droit est établie sur le fait que, dans nos sociétés démocratiques, il est énoncé et appliqué selon certaines normes, respectueux de certains principes dont l’essentiel est contenu dans les droits de l’homme. Ainsi, le droit est-il sous-tendu par une véritable conception de l’homme à la base de laquelle sont les valeurs d’égalité et de liberté, elles-mêmes ouvrant aux principes acquis des droits de l’homme, c’est-à-dire aux « principes-valeurs » à partir desquels se développe le débat démocratique. »⁹³²

⁹³⁰ *Ibid.*, p. 31.

⁹³¹ Audigier et Lagelée avaient tiré cette formule d’une contribution apportée, quinze ans plus tôt, par Jean Rivero aux travaux de l’Association Henri Capitant (association de juristes internationaux). Cf. Jean Rivero, « Rapports sur les notions d’égalité et de discrimination en droit public français », *Travaux de l’Association Henri Capitant, Journée de Luxembourg, 31-4 juin 1961*, p. 350-351.

⁹³² François Audigier, Guy Lagelée, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, op. cit., p. 36-37.

Du point de vue de notre étude, cette manière de présenter les choses a ceci d'intéressant qu'elle s'était appuyée sur le découpage paradigmatique d'une histoire au terme de laquelle le juridique et l'usage modernisé des droits de l'homme avaient effectivement mérité d'être entendus comme un moyen d'assumer l'ambivalence française du moment. Or, c'est bien vers l'observation d'une situation de ce type que l'analyse des discours tenus, d'abord en 1985, puis en 1986, nous avait conduits. Le résultat de tout cela veut qu'en 1995, la question de la prévalence d'un républicanisme le plus pur ou d'un différentialisme tiers-mondiste, avait été présentée comme n'ayant plus eu lieu d'être. En réalité, on s'était imaginé que le temps était peut-être venu de la dépasser. C'est comme cela qu'on s'était convaincu du fait que rien ne pourrait mieux satisfaire cette obligation qu'une assise juridique capable d'affirmer les principes indiscutables d'égalité juridique et d'égalité de la personne. En un sens, on avait donc aimé croire que les tensions mises en exergue par l'éducation civique pourraient ne plus constituer un problème, mais "le" sujet d'une réflexion commune.

De fait, lorsqu'on consulte les "*finalités et objectifs*" contenus dans les programmes et instructions prévus par l'arrêté 22 novembre 1995,⁹³³ on remarque qu'il n'avait effectivement plus été tant question de situer la formation civique des élèves sur une base institutionnelle ou sentimentale mais sur la priorité donnée à l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent la démocratie et la République. De ce point de vue, la méthode et le message pouvaient d'ailleurs être renvoyé à ce que disaient les extraits que nous avons tirés des manuels des années 1950. Mais voulant très certainement insister sur ce que la discipline était devenue dans des temps plus récents, le guide d'accompagnement rédigé par le CNDP n'avait pourtant pas hésité à souligner l'idée qu'il s'était agi, pour ses rédacteurs, d'engager la discipline dans une "*démarche nouvelle*" :

« Les programmes de 1985, de la 6^e à la 3^e, s'articulaient autour d'une progression allant des institutions locales aux institutions nationales et internationales. La connaissance des institutions est importante, mais elle ne peut, à elle seule, tenir lieu d'apprentissage de la citoyenneté. Une démarche nouvelle est proposée : les programmes s'organisent autour de notions fondamentales – la personne humaine et le citoyen – selon une progression qui prend en considération l'âge et le niveau des élèves. Avec des éclairages différents, les quatre niveaux du collège reprennent et approfondissent les notions et les valeurs fondamentales. Les élèves doivent s'approprier de façon plus personnelle les connaissances, valeurs et principes qui fondent un apprentissage progressif de la citoyenneté. Tout au long du collège, les élèves acquièrent des notions clefs et un vocabulaire approprié. Ils prennent connaissance

⁹³³ Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de sixième des collèges, *Journal Officiel*, n° 278 du 30 novembre 1995, p. 17491.

de quelques grands textes essentiels, références constantes évoquées selon les sujets étudiés (tout particulièrement, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, la Convention Européenne des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales de 1950, la Convention Internationale des droits de l'Enfant de 1989, la Constitution de la V^e République). Ils sont formés et éduqués à l'analyse de situations de la vie quotidienne et de leurs enjeux, par la mobilisation et par l'utilisation des connaissances acquises. [...] Lieu de culture et de connaissance, le collège est aussi un lieu d'apprentissage de la vie en société. L'entrée en 6^e exige que chaque enfant reçoive une éducation qui lui permette de réaffirmer son identité, d'acquiescer le respect des autres, de participer à la vie de l'établissement, de faire preuve de responsabilité dans la conduite de ses études. C'est pourquoi le programme de 6^e se construit à partir de la compréhension des droits et devoirs de la personne. »⁹³⁴

Le message, ici, ne pouvait pas être plus clair. La mouture très institutionnelle de “l'ancienne” éducation civique avait fait son temps. Ce n'était donc plus le cadre en lui-même – fut-il national ou autre – qui avait mérité de figurer au premier plan, mais “*la personne humaine*”. Ce qui, précisons-le encore une fois, ne veut pas dire qu'on avait voulu défendre un discours proprement différentialiste, dans la mesure où le projet avait surtout consisté à adapter l'école au caractère ambivalent de la situation. Mais on peut tout de même en déduire que la stricte connaissance d'une règle, plus ou moins liée à “l'allant de soi”⁹³⁵ d'une tradition scolaire, avait cessé d'être considérée comme un déterminant premier. On avait, en somme, préféré se dire que l'envie devait naître d'une maîtrise renouvée des principes autorisant cette activité. De ce point de vue, l'idée de l'éducation à la citoyenneté avait donc bien été de renouer en partie avec des principes défendus, hier, par les partisans de l'Éducation nouvelle. Avant d'être français ou particulier, l'acteur de la démocratie aurait ainsi dû comprendre la chance qui lui avait été donnée d'exister en tant que membre d'un jeu vertueux. À la fin du processus, l'histoire nationale pouvait compter et les histoires personnelles tout autant. Mais il reste que la connaissance des principes fondateurs (juridiques ou philosophiques), prise comme la matrice de toutes les libertés, avait, cette fois-ci, obtenu d'être, cette fois-ci, située au départ de tout. C'est, du reste, sans doute, pour cela que le programme de 6^e n'évoquait plus la vie

⁹³⁴ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique*, CNDP, Paris, 2004, p. 37-38. [en ligne] Disponible au format PDF sur : http://www.adressrlr.cndp.fr/fileadmin/user_upload/HORIZON_stockage_PDF/I_3_3_2_008_annexe_histoire_01.pdf, [consulté le 3 avril 2014].

⁹³⁵ S'intéressant à la pensée d'Alfred Schütz, Thierry Blin releva le rôle que pouvait jouer la notion d'“allant de soi” (*fraglos-gegeben*) dans une approche phénoménologique de l'action : “*Dans le sillage de l'attention se structure un intérêt à l'endroit de la notion de « Fraglos-gegeben » (taken for granted ; pris pur allant de soi, comme ne faisant pas question). L'essence de l'“allant de soi” génère la possibilité que l'expérience présente, en tant qu'elle va de soi, ne requiert pas d'analyse supplémentaire, et donc que l'expérience puisse être fluide.* » Cf. Thierry Blin, *Phénoménologie de l'action sociale : à partir d'Alfred Schütz*, L'Harmattan, Collections “Logiques sociales”, Paris, 1999, p. 66. Voir aussi : Albert Ogien, « La notion de pratique chez Pierre Bourdieu et Harold Garfinkel : L'allant de soi », *Cahiers de Vilfredo Pareto : revue européenne des sciences sociales*, n° 71, Librairie Droz, Paris, 1985, p. 201-207.

démocratique de la commune, mais “*Les droits et les devoirs de la personne*”.⁹³⁶ Ce passage fondateur, soucieux de démontrer que “*l'enfant est une personne titulaire de droits et d'obligations*” avait ainsi probablement été organisé sur une mise en parallèle constante de ces attributions. En attestent ces deux tableaux proposés par le guide d'accompagnement du CNDP :⁹³⁷

2. DROITS - OBLIGATIONS DU CITOYEN

- « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits* », *Déclaration Universelle*, 10 décembre 1948, art. 1.
- « *Les droits et les devoirs sont corrélatifs ; ils sont en parallèle ; l'on ne peut parler des uns sans parler des autres, de même qu'ils ne peuvent exister l'un sans l'autre, ils présentent des idées qui les embrassent tous les deux...* » (Abbé Grégoire, 4 août 1789).
- Mettre en évidence en classe de 6e l'articulation entre les droits et les devoirs, envers soi-même, envers les autres citoyens et envers l'État (une synthèse plus approfondie sera réalisée en classe de 3^e).

Un exemple de la corrélation entre droits et devoirs du citoyen

Vis-à-vis des autres (voir aussi la fiche sur le sens de l'école), le citoyen a des droits mais aussi des devoirs :

- | | |
|---|---|
| – la liberté - les libertés | ⇔ respect de la liberté d'autrui |
| – droit à la vie et respect de la personne physique | ⇔ assistance à toute personne en danger |
| – droit à des garanties devant la justice | ⇔ témoigner lors d'un procès |

De même, au sein de la cité, dans la vie sociale, le citoyen bénéficie de droits et d'obligations :

- | | |
|--------------------------|---|
| – droit de vote | ⇔ voter est un devoir civique |
| – consentement à l'impôt | ⇔ s'acquitter de l'impôt, contribuer aux finances publiques |
| – droit à l'éducation | ⇔ obligation d'assiduité des élèves |

Un autre exemple

Au sein du collège, tout élève a droit au respect de sa liberté de conscience, mais il doit se conformer au respect de la laïcité ; toute liberté est assortie de limites précisées par les textes (notamment le règlement intérieur).
À travers ces deux exemples, il faut rappeler l'importance du **débat**.

Là encore, il est d'ailleurs particulièrement surprenant d'observer comment cette façon de présenter les choses pourrait faire écho aux “*dispositions symétriques*”⁹³⁸ des droits et devoirs présentés dans le manuel de 1957 sur lequel notre premier chapitre s'était, en partie, appuyé.⁹³⁹ Ces façons d'évoquer les obligations morales de la citoyenneté et les flash-back supposés par l'attention portée à la dette du citoyen, tout cela, lorsqu'on se souvient des références faites par André Godier et Georges Salesse (1952) à “*l'antagonisme entre la souveraine collective et l'individu*”,⁹⁴⁰ ne peut que trop nous rappeler la poids qu'on avait jadis donné à l'héritage de Léon Bourgeois. Sur ce point, on remarquera donc que le recours au droit et la convocation

⁹³⁶ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique, op. cit.*, p. 39-40.

⁹³⁷ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique, op. cit.*, p. 52.

⁹³⁸ Yves Déloye, *École et citoyenneté, op. cit.*, p. 154.

⁹³⁹ Lionel Morin, *Mon livret d'instruction civique : livre du maître, op. cit.*

⁹⁴⁰ A. Godier et G. Salesse, *L'initiation à la vie civique, op. cit.*, p. 137.

d'une "morale de la responsabilité" ranimée n'avaient, *a priori*, entretenu que de maigres différences avec la "science républicaine"⁹⁴¹ décrite par Yves Déloye dans son étude des manuels de la III^e République. De ce point de vue, on pourrait aussi considérer qu'il s'était agi pour cette partie du programme de mettre en avant un paradigme tout ce qu'il y a de plus unitariste. Mais le modèle d'origine avait eu la Patrie chevillée au corps, et le romantisme toujours présent dans les textes du début de la V^e République, ne s'était, lui, pas retrouvé dans ceux de 1995. Aussi, lorsqu'à la suite des descriptions "positives" de la morale républicaine de 1952, s'étaient ajoutées des références à Ernest Renan ou René Maublanc, les textes diffusés sous François Bayrou avaient, eux, suggéré de travailler sur le rapport entretenu par la citoyenneté avec les "diverses dimensions de l'identité personnelle (culturelle, familiale, juridique...)":⁹⁴²

1. L'identité : un droit personnel

L'identité c'est :	On atteste de son identité par :	On a une identité parce que :	On protège l'identité par :
<p>Le nom patronymique qui est celui du père, de la mère ou des deux (la filiation) Les prénoms La date de naissance L'âge La situation de famille La nationalité</p>	<p>Les preuves officielles : – la carte nationale d'identité – l'extrait d'acte de naissance – le livret de famille – le titre de séjour pour les étrangers – le passeport – le permis de conduire</p> <p>D'autres pièces : – carte de sécurité sociale – carte d'électeur – carnet de santé – carte de famille nombreuse – carte d'étudiant</p> <p>Des documents privés : – cartes professionnelles, associatives</p>	<p>– Chaque individu a un rôle et une place qui lui est propre ; aussi peut-il être reconnu et identifié – On doit pouvoir recenser les habitants d'un pays</p>	<p>– La loi – L'état civil laïque – L'interdiction de porter atteinte à la vie privée – L'interdiction de noter dans des fichiers informatisés des renseignements confidentiels à l'insu des personnes – Le droit d'accès aux documents administratifs</p>

⁹⁴¹ Claude Nicolet, « Science républicaine et république scientifique », dans *L'idée républicaine en France*, op. cit.

⁹⁴² Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique*, op. cit., p. 48-49.

2. Une identité établie et garantie par l'État

Établissement de l'identité de chacun	Les preuves de l'identité	Conservation des preuves de l'identité	Protection de l'identité de chacun
<ul style="list-style-type: none"> - L'officier d'état civil établit les actes de l'état civil qui peuvent être modifiés par le juge après une décision judiciaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Des extraits d'acte d'état civil (mairie) - Des fiches d'état civil (décret de 1953) - Des papiers d'identité : carte nationale d'identité, passeport, permis de conduire - Des numéros d'identification : INSEE, Sécurité sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les communes, la mairie archive les registres de l'état civil - Dans les départements, le TGI (Tribunal de Grande Instance) archive des registres de l'état civil 	<ul style="list-style-type: none"> - La loi du 20/09/1792 - Le code civil - La loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, du 6 janvier 1978

L'enchaînement des idées n'était donc pas le même qu'en 1957. Avant 1995, l'identité du citoyen français avait majoritairement été rapportée à un héritage et à l'honneur méritant d'être rendu aux possibilités offertes de vivre dans une nation vertueuse. Dans les nouveaux programmes, l'appartenance citoyenne avait davantage été réduite à un fait juridique. D'où l'aspect « médian » du projet. Mieux, l'existence même de l'identité y avait été ostensiblement ramenée à son pendant fonctionnel puisqu'on y avait rappelé que *“chaque individu [ayant] un rôle et un place qui lui est propre”* pouvait ainsi *“être reconnu et identifié”*. De même, si la question de la nationalité y était tout de même intervenue, elle n'y avait été abordée qu'à la faveur d'éléments techniques qui, pour la grande majorité d'entre eux, devaient se rapporter plus ou moins implicitement à la capacité du pays à intégrer ses nouveaux migrants :

« La variété des nationalités représentées dans une classe, au sein du collège ou dans la commune peut, à partir d'exemples historiques (personnalités célèbres ayant acquis la nationalité française), illustrer la diversité des nationalités en France, pays d'immigration. On analysera éventuellement cette particularité à partir des sources statistiques publiées par le ministère des Affaires Sociales (rapports annuels publiés à la Documentation française). La différence de statut entre un national et un étranger qui désire devenir Français permet d'aborder la question de la souveraineté des États et les droits fondamentaux (droit à la protection sociale, à l'éducation, à la liberté de conscience...), qui doivent être garantis aux étrangers, quelles que soient leurs origines. »⁹⁴³

Cette approche, dont on devine aisément le rôle qu'elle avait voulu jouer dans la satisfaction des objectifs “officieusement” nourris par la nouvelle éducation civique, avait donc prévu de ne plus tant s'appuyer sur l'influence d'un roman national (potentiellement handicapant pour les

⁹⁴³ *Ibid.*, p. 49.

enfants issus de l'immigration) que sur un discours prioritairement centré sur la dimension juridique de la "francité". De notre point de vue, il s'était, au fond, agi de faire en sorte que l'appréhension nouvelle de cette dernière puisse, ne plus autant qu'auparavant, supposer l'indispensabilité d'un cheminement psycho-affectif calé sur des repères mentaux ou sentimentaux. En somme, on avait voulu offrir aux futurs citoyens français de se reconnaître et d'être reconnus en fonction de leur seul statut. En outre, pour ceux à qui il n'avait pas encore été légalement permis de s'identifier en tant que tel, le programme avait prévu d'étudier, dans leurs "principes", les conditions d'acquisition de la nationalité :

Être ou devenir Français (après le 1er janvier 1994) - Français à la naissance

Un droit

1. Attribution par la filiation :

- enfant né d'un parent français, (les enfants de « couples mixtes » sont Français à la naissance),
- que la naissance ait lieu en France ou hors de France,
- que la filiation soit légitime, naturelle ou adoptive.

2. Attribution par la naissance en France :

- (double droit du sol)
 - enfant né en France,
 - d'un parent lui-même né en France ou dans un territoire d'outre-mer ou une colonie (Algérie) avant l'Indépendance.
- À partir du 01/01/1994, les enfants d'Algériens bénéficient toujours du double droit du sol et sont Français à la naissance, si leurs parents résident en France depuis cinq ans au moment de la naissance.

Français par acquisition

D'un droit	La naturalisation : un privilège accordé par décret
<p>1. Acquisition automatique (sans formalité)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● avant 18 ans, si l'un des parents devient Français (effet collectif), ● avant 21 ans, si incorporation dans l'armée française. <p>2. Acquisition par simple manifestation de volonté entre 16 et 21 ans (droit du sol simple)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● avant 18 ans <ul style="list-style-type: none"> – être né en France, – avoir cinq ans de résidence en France. ● après 18 ans (conditions supplémentaires) <ul style="list-style-type: none"> – ne pas avoir été condamné à plus de six mois de prison ferme pour certains délits, – ne pas avoir fait l'objet d'un arrêté d'expulsion ou d'une interdiction du territoire. <p>3. Acquisition par simple déclaration après mariage avec un conjoint français</p> <ul style="list-style-type: none"> – Deux ans de mariage, sauf lorsqu'il y a naissance d'un enfant avant ou après le mariage (dans ce cas, aucun délai n'est exigé), – communauté de vie effective, – conservation de la nationalité française par le conjoint, – ne pas avoir fait l'objet d'un arrêt d'expulsion ou d'une interdiction du territoire. <p>Le gouvernement peut s'opposer par décret pour indignité ou défaut d'assimilation.</p>	<p>Conditions</p> <ul style="list-style-type: none"> ● majorité du postulant (18 ans), ● assimilation « selon sa condition », ● « bonnes vie et mœurs », ● cinq ans de résidence (stage) en France, mais il y a « résidence de stage » pour : <ul style="list-style-type: none"> – celui qui appartient à l'entité culturelle et linguistique française (ressortissant de territoires ou d'États dont la langue officielle est le français, ou qui justifie de cinq ans dans un établissement enseignant en langue française), – l'étranger francophone qui contribue au rayonnement de la France et à la prospérité de ses relations économiques internationales, – l'étranger qui n'a pas manifesté sa volonté d'être Français avant 21 ans alors qu'il en avait le droit par la naissance et la résidence en France, – le conjoint ou l'enfant majeur de celui qui a acquis la nationalité française. <p><i>NB : Celui dont le séjour est irrégulier ne peut acquérir la nationalité française (le Conseil d'État assimilait déjà cette situation à un défaut de résidence).</i></p> <p>Procédure</p> <p>Désormais, toutes les décisions de rejet ou d'ajournement doivent être motivées.</p>

Source : J. Costa-Lascoux, *Citoyennetés*, Cahier du CEVIPOF n° 10, 1994.

NB : Ces tableaux font le point sur le droit actuel et n'ont pas à être étudiés dans leur détail mais dans leurs principes.

944

Jamais un texte destiné à accompagner l'enseignement de l'éducation civique n'était – à notre connaissance – revenu comme cela sur le droit de la nationalité. Or, de cette nouveauté, il fallait bien déduire une intention, désormais, franche d'aborder la question de l'intégration par un biais plus direct ou plus équivoque qu'auparavant. Les débats qui avaient entouré la refonte

⁹⁴⁴ *Ibid.*, p. 50.

des programmes en 1985 s'étaient, pourtant, eux aussi, largement intéressés au rôle joué par l'éducation civique dans le traitement d'un fait social de plus en plus anxiogène. Mais l'approche néo-républicaine de ces années avait, on l'a vu, choisi de relier le besoin d'unité à des ressorts plus volontaristes ou émotionnels. Or, dans les programmes de 1995, la question de l'intégration avait cessé d'être envisagée en fonction de facteurs présidant à la formation potentielle d'un vœu d'appartenance. On avait, en somme, toujours reconnu son importance, mais on avait préféré la traiter à partir des faits et seulement des faits. Dans ce cadre nouveau, l'intervention du droit positif avait donc eu pour principale fonction de servir l'idée que la francité échappait au risque de catégorisation dans la mesure où, la citoyenneté moderne, fondée sur un mécanisme juridique d'abstraction des particularités individuelles instituait, de fait, une société politique constituée d'individus libres et égaux. La différence était là. C'est, du reste, aussi, sur elle que devait reposer l'observation d'une adaptation paradigmatique du lien entretenu par l'éducation civique avec l'esprit du temps. Pour Dominique Schnapper, l'élève de 1995, parce qu'on l'avait incité à profiter de ce "*principe de transcendance des particularismes*" aurait d'ailleurs dû pouvoir jouir d'une capacité à "*s'arracher, au moins partiellement, à ses enracinements particuliers et [entrer], en droit, en communication avec tous les autres.*"⁹⁴⁵ C'est d'ailleurs de cela, aussi, que parlait Audric Vitiello lorsqu'il avançait que le "*vivre ensemble civique*", tel qu'il avait été évoqué par l'éducation à la citoyenneté, supposait "*non seulement la médiation du politique, mais aussi celle de l'analyse réflexive par l'usage de la rationalité*".⁹⁴⁶ Le débat, et la règle de droit, prise comme l'outil magistral de la raison, avaient donc été mis en avant avec l'espoir qu'ils puissent constituer le cœur de la citoyenneté ; ce qui aurait dû permettre, dans la même foulée, d'en faire les vecteurs essentiels d'un sens revigoré de la responsabilité (et donc de l'unité). Tout cela aurait dû, ensuite, offrir "*de démultiplier les lieux du politique, de l'intégrer à toute situation collective en tant que moment spécifique consacré à l'activité de régulation des différents collectifs*".⁹⁴⁷ Or, c'est précisément ce que prévoyaient les programmes de 5^e et de 4^e par le biais desquels il avait été convenu qu'on évoquerait, tour à tour, "*l'égalité devant la loi*", "*le refus des discriminations*", "*la dignité de la personne*" ou "*l'esprit de solidarité*"⁹⁴⁸ :

« En classe de 5^e, la lutte contre les discriminations permet de comprendre le principe

⁹⁴⁵ Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, op. cit., p. 26.

⁹⁴⁶ Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, op. cit., p. 175.

⁹⁴⁷ *Ibid.*, p. 176.

⁹⁴⁸ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique*, op. cit., p. 99.

d'égalité dans toutes ses implications. Les concepts de solidarité et de sécurité sont étudiés, à partir d'exemples, dans le cadre global de la société et dans un cadre de proximité. Ils sont liés à l'idée de responsabilité. [...]

En classe de 4^e, différents droits sont présentés et leur sens est explicité en relation avec les libertés fondamentales. L'étude de la justice conduit les élèves à réfléchir à la place du droit dans la vie sociale. Dans un État de droit, la justice repose sur des principes, qui fondent le respect de la dignité et des droits de l'individu. Elle est l'exemple d'une institution où l'on peut débattre et faire valoir ses droits. »⁹⁴⁹

Dès lors, si ces programmes avaient tout de même pris soin d'aborder la notion spécifique d'identité nationale, ils l'avaient fait en prévoyant d'explorer le rôle tenu par les droits de l'homme dans la constitution d'une "citoyenneté européenne" faite de "valeurs communes".⁹⁵⁰ Enfin, et c'est là, nous semble-t-il que se situait tout l'enjeu de cette façon de faire, il avait été rendu plus légitime ou plus confortable d'entrer dans le vif des sujets qui, au fond, avaient motivé la révision de ces programmes. C'est ainsi, par exemple, qu'une fiche éducative du manuel Magnard destiné aux classes de sixième⁹⁵¹ s'était proposée d'expliquer la laïcité et ses interdictions en faisant figurer le dessin d'une tête voilée à côté du texte résumant le contenu de la circulaire Bayrou sur le port des signes ostentatoires :

1. LA CIRCULAIRE BAYROU.

République Française
Ministère de l'Éducation Nationale
110, rue de Grenelle - 75907 Paris

Le Ministre de l'Éducation Nationale
à
Mesdames et Messieurs les chefs d'établissements

Depuis plusieurs années, de nombreux incidents sont intervenus dans les établissements scolaires à l'occasion de manifestations spectaculaires d'appartenance religieuse ou communautaire [...]

[...] En France, le projet national et le projet républicain se sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté. Cette idée française de la nation et de la République est, par nature, respectueuse de toutes les convictions, en particulier des convictions religieuses, politiques et des traditions culturelles. Mais elle exclut l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leur propres règles et leurs propres lois, engagées dans une simple coexistence. La nation n'est pas seulement un ensemble de citoyens détenteurs de droits individuels. Elle est une communauté de destin.

2. LES ENCARTS.

1. Qui écrit ce texte ?
Le Ministre de l'Éducation nationale, F. Bayrou,

3. Dessin humoristique sur le foulard islamique

5. Art. 10 et 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen

Art. 10. – Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.

Art. 11. – La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.

⁹⁴⁹ Ibid., p. 97.

⁹⁵⁰ Ibid., p. 104.

⁹⁵¹ Sylvie Broquet, Danielle Carsenat, « Le sens de l'École : la laïcité », *Fichier éducation civique 6^e*, Éditions Magnard, Paris, 1996, fiche n° 9.

La nouveauté, ici, voulait qu'un sujet touchant pourtant à l'intime aurait "enfin" pu être évoqué de manière frontale dans la mesure où pas un élément du cours n'aurait su déborder du cadre dessiné par une citoyenneté comprise, avant toute autre chose, dans sa capacité à articuler ce que René Loureau appelait les "*trois moments : universalité, particularité, singularité*".⁹⁵² Le débat, en étant permis, aurait ainsi dû devenir la clef de voûte du nouveau dispositif. Sur cette seule base, on s'était dit que la solidité du collectif cesserait d'être interrogeable en étant entendue par tous comme le premier fruit du système mis en place. C'est, en somme, comme cela, d'abord, que l'éducation civique des années 1990 s'était proposée de participer au règlement des problèmes sous-tendus par l'évocation, dans les manuels, de la circulaire Bayrou. Il avait été convenu qu'ils devraient eux aussi dépasser une ambivalence pluralisme/unitarisme en défendant un droit à l'identité dans un cadre institutionnel renforcé. Pour reprendre les expressions respectivement employées par Dominique Schnapper et François Galichet, il s'était agi, au fond, de promouvoir l'idée d'une "*démocratie totale*"⁹⁵³ où l'"*existence privée elle-même [était] encore de l'ordre de la citoyenneté*".⁹⁵⁴ C'était cela la "*nouvelle citoyenneté*". C'était par elle que "*la distinction [...] entre l'ethnos, ou société concrète, et le demos, ou société politique consciente d'elle-même*"⁹⁵⁵ aurait dû tendre à s'effacer. La nation et ses symboles n'avaient, certes, pas totalement disparu des discours, puisqu'on s'était arrangé pour qu'en classe de troisième, "*les principes républicains et les valeurs auxquelles ils se rattachent*" soient ostensiblement présentés comme "*le produit d'une élaboration historique*".⁹⁵⁶ Mais contrairement à ce qu'avait pu en dire François Bayrou, il est somme toute évident que l'idée force de cette nouvelle mouture avait été de substituer au romantisme républicain – même modernisé – des années 1980, un modèle principalement construit sur la promotion d'une citoyenneté positive, droit-de-l'homme, éventuellement "*dialogique*"⁹⁵⁷ et capable de conditionner l'élaboration d'un vivre-ensemble fondé sur la

⁹⁵² René Loureau, *L'analyse institutionnelle*, Éditions de Minuit, Paris, 1970, p. 10.

⁹⁵³ Dominique Schnapper, « Renouveau ethnique et renouveau religieux dans les démocraties providentielles », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 131-132, juillet-décembre 2005, p. 17.

⁹⁵⁴ François Galichet, *L'École, lieu de la citoyenneté*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2005, p. 82.

⁹⁵⁵ Dominique Schnapper, « Citoyenneté classique et citoyenneté nouvelle », *Culture républicaine, citoyenneté et lien social. Actes du colloque de Dijon, 8-9 octobre 1996 et 28-29 mai 1997*, CNDP/CRDP, Paris/Dijon, 1997, p. 246.

⁹⁵⁶ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique, op. cit.*, p. 181.

⁹⁵⁷ Rattachant, lui aussi, son interprétation des faits au modèle théorique d'Habermas, Audric Vitiello estima que la caractéristique majeure de cette nouvelle citoyenneté résidait en effet dans "*son caractère dialogique*". Pour lui, la mise en avant de la rationalité du vivre-ensemble, en fondant "*par son universalité et l'objectivité de ses méthodes, une possibilité de dialogue et d'accord*", obligeait en retour, le dialogue à constituer "*le biais d'où*

conscience, mais aussi le dépassement, de la fameuse bipolarité française.

Conclusion :

Ce qui nous semble devoir être retenu de l'étude de cette séquence réside donc, au fond, dans la manière qui fut la sienne d'incarner une époque parfaitement symptomatique de cette ambivalence contenue, en germe, dans les événements intervenus dans les années 1980. Pour en attester, il nous aura d'ailleurs suffi de nous reporter à l'aspiration originelle sur la base desquelles le CNP avait été créé. Rappelons-nous. Il s'était agi pour Lionel Jospin de veiller à ce que le système éducatif puisse devenir "*capable d'évoluer de lui-même*" et de s'ouvrir "*à l'innovation, au changement avant que les réalités ne l'imposent*". Or, comment pourrions-nous ne pas comprendre que l'objet de cet effort avait en fait surtout été de prévenir un mal que la réalité était déjà venue imposer aux penseurs de l'éducation ? Dans un document de 1990 glané dans les archives versées par le ministère, un ancien membre du CNP ne s'était-il pas d'ailleurs déjà demandé si le problème n'était pas de déterminer s'il fallait former en priorité "*des citoyens zélés*", "*des citoyens critiques*", "*des patriotes obéissants*" ou "*consommateurs avertis*" ? De la même manière, le rapport de 1993 produit par le GTD éducation civique n'avait-il pas contenu dans son texte d'orientation générale une partie intitulée "*L'éducation civique, lieu de contradictions et de tensions*" ? N'y avait-on pas également tenu à rappeler que "*le sens des valeurs s'élabore par un travail constant de réflexion sur des couples de concepts contradictoires*" ? Pourquoi ses auteurs avaient-ils jugé indispensable d'y préciser que "*les élèves sont, sur des sujets de société locaux ou mondiaux, à la fois enrichis et fragilisés par un environnement social discordant, par la diversité des attitudes et opinions manifestées par leurs parents ou par leurs pairs, transmise par l'école et véhiculée par les médias.*" ? Pourquoi la présentation symétrique et presque hussardienne des droits et des devoirs dans les manuels avait-elle mérité d'être modérée par une évocation moins sentimentale et plus juridique du sens national ? Pourquoi, enfin, les rédacteurs des programmes et de ces mêmes manuels avaient-ils

émerge un décentrement de l'individu vis-à-vis de lui-même". Mieux, cela impliquait "*aussi l'usage de capacités rationnelles d'analyse et d'argumentation*" préalable à la redéfinition des règles d'existence. Or, il lui semblait bien que cette logique rejoignait "*la politique délibérative*" défendue par Habermas dans la mesure où, comme l'avait noté le philosophe allemand : "*une communauté de communication idéale fournit le modèle d'une socialisation communicationnelle pure. Cette communauté est supposée ne disposer, à titre de mécanisme régulateur, que du moyen de l'entente réalisée au moyen de la discussion.*" Cf. Audric Vitiello, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, op. cit., p. 178, citant, Jürgen Habermas, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, Gallimard, Paris, 1997, p. 349. Pour une analyse des points de convergence entre les analyses de Habermas et les perspectives ouvertes par le renouvellement de l'intégration, voir : Maria Pagoni-Andreani, *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 1999, p. 53-62.

tenu à insister sur la question des droits de l'homme en tentant, par eux, de rattacher la formation civique à des paradigmes à la fois unitaristes et différentialistes. La réponse à ces questions est simple. Les réformateurs d'une éducation civique appelée à la rescousse d'un modèle unificateur défaillant avaient dû, quoiqu'on en dise, composer avec "l'intrusion dans l'espace scolaire" de tensions liées à la pluralité culturelle ou idéologique des milieux d'appartenance. La bipolarité française avait tout simplement été admise par l'État-éducateur. Il lui avait donc fallu trouver un moyen de soigner des carences très précisément identifiées par la recherche d'un discours médian ou tout du moins capable de dépasser les contradictions de sa fonction intégratrice. Mais si l'effort qu'il avait alors dû produire ne saurait être mis en doute, on ne peut rétrospectivement que trop aisément constater qu'il n'était pas parvenu à résoudre l'équation posée sur l'autel d'un apprentissage visiblement désavoué par l'incivisme et l'immoralité de certains faits sociaux « ultramodernes ». D'ailleurs, si le temps ne nous est pas offert ici de revenir en détail sur la réhabilitation, en 1999, de la discipline dans le secondaire, nous pouvons au moins avancer que le contenu de l'Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS),⁹⁵⁸ ne sera, lui non-plus, pas véritablement parvenu à guérir le vivre-mal-ensemble. C'est pourquoi il nous semble ici permis de dire que le sens proprement historique des réformes menées dans les années 1990 aura principalement été, de notre point de vue, de confirmer

⁹⁵⁸ Mise en place, pour la première fois, dans les classes de seconde à la rentrée 1999-2000, l'ECJS avait notamment été pensée comme une réponse politique au débat qu'avait nourri, d'une part, le besoin manifesté des lycéens d'aborder un certain nombre de sujets en classe (mouvement lycéen de la même année) et, d'autre part, la multiplication de ce qu'on aimait appeler les "incivilités". Configurée sur les bases qu'avait fixées un rapport d'Alain Bergounioux, Jacqueline Costa-Lascoux et Jean-Louis Nembrini, commandé par Claude Allègre et Ségolène Royal, l'ECJS avait été pensée en fonction de prérogatives assez proches de celles qui avaient conduit aux réformes de 1995. Notons d'ailleurs que là où François Bayrou avait parlé du besoin de restaurer une "morale de la responsabilité", Claude Allègre avait, lui, estimé nécessaire de redonner vie à une "morale civique". Du côté des néo-républicains, on ne s'étonnera pas d'apprendre que le seul énoncé de la discipline (rappelant d'ailleurs les SES) démontrait la "déliquescence" d'un concept où se mélangeait, à en croire Claude Nicolet : « *L'espace public et l'espace social, celui de l'expérience sensible, de l'appel au concret, perdant ainsi de vue l'exigence qui est dans l'idée républicaine.* ». En ce qui concerne à proprement parler l'Éducation Civique Juridique et Sociale, voir : le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (Hors-série)* n° 5 du 5 août 1999, [en ligne] disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/civique.htm>. [consulté le 2 avril 2014] ; « Les jeunes lycéens et les pratiques civiques dans les établissements scolaires », *Actes du séminaire national : La citoyenneté par l'éducation*, Ministère de l'Éducation nationale, juillet 2006, p. 27-36, [en ligne] disponible sur : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/actes_du_seminaire_national_la_citoyennete_par_l_education_partie_1.pdf, [consulté le 28 avril 2014]. Pour la morale civique de Claude Allègre voir : *Déclaration de Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie sur les principes de l'école*, La Documentation française, Paris, [en ligne] disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 2 avril 2014] ; « M. Allègre veut rétablir la morale civique à l'école », *Le Monde*, 27 octobre 1997. Pour la critique de Claude Nicolet, voir : Claude Nicolet, « Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle », *Colloque de la Fondation Res Publica : Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle, organisé le 10 janvier 2005*, Association pour la Fondation Res Publica, Paris, 2005, [en ligne] disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Une-education-civique-republicaine-au-XXIe-siecle_a13.html, [consulté le 7 mai 2013].

l'inamovible ambivalence d'une situation qui, fait marquant, avait, implicitement engagé le retour (manqué) d'une notion pourtant appelée à s'affirmer de manière plus explicite à l'avenir : la morale.

III. Les années 2000 et le retour de la morale (laïque).

Prolongeant les quelques remarques contenues dans les lignes qui précèdent ces mots, nous entamerons l'examen de cette dernière séquence en notant que le contexte dans lequel sont intervenus les ajustements de la plus récente décennie ne dut effectivement offrir que peu de raisons de croire aux capacités de l'éducation à la citoyenneté des années 1990 à circonscrire le mal français. Pour ne citer que quelques faits marquants, nous rappellerons ainsi que la campagne présidentielle de 2002, largement orientée par la droite sur le thème de l'insécurité⁹⁵⁹ (plus particulièrement dans les banlieues), avait amené, pour des raisons, certes, très diverses, le Front national à figurer au deuxième tour. On se souviendra aussi que deux ans plus tard, de nouveaux incidents liés au port du hijab dans des établissements scolaires avaient conduit le Président Chirac à commander la production d'une loi controversée sur l'interdiction des signes religieux dans les écoles publiques. Puis, un autre événement, révélant lui aussi l'échec du modèle d'intégration à la française, avait tout de même vu l'état d'urgence – jamais instauré (en métropole) depuis la guerre d'Algérie – être déclaré le 8 novembre 2005 (durant trois semaines) ; cela, afin d'éteindre un ensemble extrêmement violent d'émeutes survenues, qui plus est, dans des banlieues situées aux quatre coins du pays.⁹⁶⁰ Dans le même cadre d'idée, il nous semble tout à fait essentiel de rappeler qu'un débat organisé, en 2009, par le ministère de l'Immigration, de l'Intégration et de l'Identité nationale avait dû se solder par la publicisation de dérapages principalement concentrés sur l'Islam et le fait migratoire.⁹⁶¹ Or, nous savons aujourd'hui que c'est dans cette même période que sont apparus les phénomènes de concurrences mémorielles,⁹⁶² transformant, parfois, l'École en arène.⁹⁶³ Des travaux, centrés sur

⁹⁵⁹ Julien Terral, *L'insécurité au Journal Télévisé. La campagne présidentielle de 2002*, L'Harmattan, Paris, 2004.

⁹⁶⁰ Véronique Le Goaziou, Laurent Mucchielli (dir.): *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, La Découverte, Paris, 2006.

⁹⁶¹ Albin Wagener, *Le débat sur "l'identité nationale" : Essais à propos d'un fantôme*, L'Harmattan, Paris, 2010.

⁹⁶² Jean-Michel Chaumont, *Concurrence des victimes*, La Découverte, Paris, 2002 ; Hervé Pourtois et Chaumont Jean-Michel (sous la direction de.), « Souffrance sociale et attentes de reconnaissance », *Recherches sociologiques*, n° 2, vol. 30, 1999.

⁹⁶³ Éric Legardez, Laurence Simonneaux, *L'École à l'épreuve de l'actualité*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2006 ; Corinne Bonafoux, Laurence de Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'École de la République*, Armand Colin, Paris, 2007.

les usages sociaux de la catégorie « ethnicité », comme ceux, par exemple, de Françoise Barros (politiques de la ville),⁹⁶⁴ Stéphanie Morel (politiques éducatives)⁹⁶⁵ et Élise Palomares (politique du logement),⁹⁶⁶ ont d'ailleurs parfaitement mis en évidence les tensions entre un cadre scolaire normatif universaliste et républicain et une ethnicisation des processus de mise en forme publique des problèmes sociaux.⁹⁶⁷ Qui plus est, il convient de ne pas oublier que c'est dans ces mêmes années que la mémoire de la guerre d'Algérie sut (re)devenir une question socialement sensible.⁹⁶⁸ Nous pourrions donc multiplier, à l'envi, les exemples tendant à prouver l'inefficience de l'effort fourni par l'institution scolaire en ce qui concerne une formation prioritairement tenue, depuis les années 1980, de participer au règlement d'une crise identitaire féroce. Ainsi, rien ne saurait peut-être mieux confirmer cette réalité que certains travaux menés, à l'époque, sur la dépendance désormais notable du concept de citoyenneté vis-à-vis des politiques publiques menées à l'égard des populations immigrées ou d'origine immigrée.⁹⁶⁹ C'est pourquoi il importe de bien comprendre que c'est dans ce cadre contextuel, profondément marqué par l'aggravation des phénomènes de défiance vis-à-vis du modèle agrégateur proposé, jusque-là, par l'institution scolaire, qu'étaient intervenues, là encore, les deux dernières réformes de l'éducation civique. Or, nous allons voir que l'une, comme l'autre, parce qu'elles dépendaient et dépendent encore d'un questionnement toujours plus marqué par la fragilité du vivre-ensemble, surent finalement ranimer le débat national sur la place et la nature de la morale potentiellement enseignable à l'école de la République.

⁹⁶⁴ Françoise De Barros, «Des “français musulmans d'Algérie” aux “immigrés” : l'importation des classifications coloniales dans les politiques de logement en France », *ARSS*, n°159, 2005, p. 26-53.

⁹⁶⁵ Stéphanie Morel, *École, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, L'Harmattan, Paris, 2002.

⁹⁶⁶ Élise Palomares, *Les paradoxes de la préférence locale : engagements collectifs et action publique à l'épreuve de l'ethnicisation des rapports sociaux : Montreuil (Seine-Saint-Denis)*, thèse sous la direction de Catherine Quiminal, Université Paris-VII Denis Diderot, 2003.

⁹⁶⁷ Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, PUF, 2006 ; Agnès van Zanten, *Choisir son école : stratégies familiales et médiatisations locales*, PUF, Paris, 2009.

⁹⁶⁸ Raphaëlle Branche, *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?*, Seuil, Paris, 2005.

⁹⁶⁹ Françoise Lorcerie (dir.), *L'École et le défi ethnique : éducation et intégration*, INRP-ESF, Paris-Issy-les-Moulineaux, 2003.

1. La réactivation du réflexe républicain et le retour de l'instruction civique et morale à l'école primaire.

« Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine. »⁹⁷⁰

Jean Jaurès.

D'un point de vue purement sémantique, il y aurait presque un paradoxe à observer la logique par laquelle l'ultramodernité fut amenée à convoquer un modèle et une terminologie symboliquement teintés de passéisme. C'est pourquoi il nous a semblé qu'il fallait nous demander si la contradiction portée en apparence par la dimension nostalgique de la réforme de 2008 devait malgré tout souffrir d'être aussi facilement que cela accusée d'anachronisme ? À dire vrai, rien n'est moins sûr. Car, comme le notera l'historien de l'INRP, Benoît Falaize, dans une conversation organisée, à l'époque, par *Le Café pédagogique* :

« L'école de la III^e république affichait des maximes morales et avait aussi un projet d'éducation. Après tout, ce n'est pas forcément choquant, ces affichages tant qu'il s'agit d'une morale républicaine qui incite à la tolérance et au respect. Et à condition que le maître lui-même respecte les règles. S'il le fait ça peut être formateur. Si par contre il les piétine... ça n'a plus sens. Ce n'est plus que du formalisme éducatif. Mais si la phrase écrite au tableau vient en appui de ce que le maître pratique, ce n'est pas nécessairement gênant. D'autant que, dans les pratiques, la morale s'exerce en permanence à l'école. Autant parfois que cela soit de façon formalisée, appuyée par une exigence déontologique et formatrice. »⁹⁷¹

Benoît Falaize parlait de maximes, et nous verrons que c'est par leur retour dans les instructions d'un ministère continuellement chargé de réinventer une formation au vivre-ensemble défaillante que l'opinion française fut avertie du changement de cap opéré par les penseurs de la formation morale et civique. Nous savons, certes, aujourd'hui, que rares ont été

⁹⁷⁰ Citation de Jean Jaurès, tirée d'un article de La Dépêche de Toulouse du 3 juin 1892 et reprise dans le rapport d'avril 2012 sur l'enseignement laïque de la morale.

⁹⁷¹ « Entretien avec Benoît Falaize », dossier du *Café pédagogique*, « Instruction civique et morale : le grand retour de la réaction ? », par François Jarraud, le 15 mars 2008, [en ligne] disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/Documents/91_Instructioncivique_et_morale.pdf, [consulté le 28 avril 2014].

les enseignants à avoir suivi les consignes dictées par les partisans d'une discipline callée sur des prescriptions très traditionalistes.⁹⁷² Mais il nous a semblé qu'il n'en demeurerait pas moins instructif de regarder ce que les discours ayant entouré la publication de ces "nouveaux" programmes, avaient eu à dire sur la perplexité d'une époque visiblement consciente des limites de ce que les pédagogues des années 1990 avaient appelé « l'éducation à la citoyenneté ». La France, on va le voir, n'avait, en effet, pas fini de chercher le remède au mal qui la rongait depuis, maintenant, quelques décennies. Elle savait, au fond, ce que sa schizophrénie latente impliquait. C'est, du reste, principalement pour cela qu'elle avait précédemment choisi de miser sur une version supposément synthétique d'éducation civique. Mais le paradigme à la fois unitariste et pluraliste qui s'en était dégagé n'avait visiblement pas suffi à conjurer le mauvais sort porté au modèle d'intégration.

1.1. Les limites de l'éducation à la citoyenneté.

Nous avons vu plus haut que l'élaboration dans les années 1990 d'une éducation à la citoyenneté avait, elle aussi, eu pour objet de répondre à un contexte social marqué, d'un côté, par une diversification visible des valeurs et des références culturelles et, de l'autre, par une angoisse liée aux difficultés "d'imposer" institutionnellement des normes collectives aux individus. C'est, d'ailleurs, dans ce cadre très précis que nous avons démontré qu'il s'était, cette fois-ci, principalement agi pour l'État-éducateur de défendre la représentation d'une citoyenneté capable de dépasser la dissociation entre l'ordre politique et la société civile par la mise en avant d'une vision "habermassienne" et juridique des choses.

⁹⁷² Cela nous a en effet été confirmé par Alain Bergounioux qui, en tant qu'Inspecteur général, avait eu les moyens de savoir ce que les professeurs acceptèrent ou n'acceptèrent pas de faire : «

Alain Bergounioux : À partir de 2008, les ministres de droite, Chatel et Darcos, ont relancé l'enseignement de la morale proprement dite. Mais ils l'ont fait, là, sous une forme très classique, à partir de maximes, de principes moraux, de maximes juridiques, etc...

Nous : *Voler c'est moche...*

Alain Bergounioux : Voilà. Mais ça n'a eu aucun effet. Les enseignants ne l'ont pas appliqué. L'enseignement moral de 2008 ne fut pas appliqué. Dans le primaire, c'étaient essentiellement les règles de la vie de classe qui faisaient figure d'éducation civique, notamment lorsqu'un événement intervenait dans la classe, cela, même si étaient évoqués un certain nombre de valeurs humanistes et de principes de la République. Enfin ça se résumait à ça. »

La sociologie « habermasienne » de l'éducation

Comme le suggère le titre de cet aparté, les partisans de cette approche sociologique de l'éducation estiment que l'affirmation du poids de l'individuation et des formes modernes de socialisation ne devrait pas discréditer la dimension sociale des mécanismes d'intégration. Au contraire, l'idée d'une « distanciation » devrait selon eux rester comprise comme la conséquence d'un processus qui obligerait en fait les rationalités individuelles à gérer un ensemble hétérogène de « logiques d'action ». Pour les théoriciens, proches de cette pensée, l'individu (l'élève) n'est en fait rien de moins qu'un acteur contraint d'entreprendre une gestion personnelle des productions contradictoires du système. Il faut donc, pour résumer leur point de vue, veiller à ce que la pleine conscience des capacités du système à orienter des conduites plus ou moins consensuelles soit nuancée par la considération apportée au caractère potentiellement provisoire de ces dernières. Dans un tel cadre d'analyse, la hiérarchisation des logiques d'action n'est donc pas abandonnée, mais simplement relativisée par une contemporanéité faite d'individualités fragmentées ou décentrées. Or, c'est sur la base d'une interprétation de ce type que Jürgen Habermas a élaboré sa *Théorie de l'agir communicationnel*. Pour le philosophe allemand tout sujet, parce qu'il intériorise - pour le meilleur et pour le pire - des contextes sociaux de communication, est condamné à s'empêtrer dans des logiques qui restent guidées par l'expression de sa propre spécificité. Or, grâce à sa *Théorie de l'agir communicationnel*, Habermas pense pouvoir simplifier ou organiser les choses en discernant trois sphères d'évaluation de l'action : l'agir téléologique, centré sur un but, propre au monde objectif et fondé sur des critères de vérité et d'efficacité ; l'agir régulé par des normes, propre au monde social, fondé sur des critères de justesse et d'efficacité et l'agir dramaturgique, propre au monde subjectif, fondé sur des critères d'authenticité et de véracité. Et c'est par la prise en compte des effets d'une articulation commune à tous, qu'il estime possible de voir une morale se dégager de l'attention portée à la supervision fréquente et raisonnée du débat. Dans un article intitulé « L'école peut-elle encore former l'esprit », Michel Fabre a d'ailleurs tenu à rappeler comment ce type d'analyse a pu conduire la sociologie de l'éducation à prendre conscience de l'obsolescence des « grands récits » magnifiés par l'école de la troisième République. Pour lui, en effet, l'incrédulité de la pensée post-moderne aura eu comme principal mérite de rendre compte du fait que

l'école, pendant trop longtemps, enseignait à tous, mais ne formait plus personne :

« Tous les diagnostics invoquent le clivage : divorce de la raison et du sujet (Touraine, 1992)⁹⁷³, de la raison instrumentale et de la raison communicationnelle (Habermas, 1988)⁹⁷⁴, du désir et de la pensée unidimensionnelle (Marcuse, 1968)⁹⁷⁵, de la consommation et de la production (Bell, 1979)⁹⁷⁶. Que devient l'unité d'influence si l'école appartient désormais à plusieurs mondes : l'état centralisateur, la démocratie locale et le marché (Derouet, 2000)⁹⁷⁷ ? En réalité, la postmodernité fait éclater la rationalité en multiples jeux de langage (esthétique, éthique, politique, scientifique) obéissant chacun à ses règles spécifiques (Lyotard, 1983). »⁹⁷⁸

Ce bref aparté sur la sociologie habermassienne de l'éducation doit nous aider à comprendre la manière dont s'est façonnée l'idée de former des élèves chez qui la conscience du caractère particulier des intérêts individuels aurait dû, ou pu, conditionner (dans le cadre d'un débat raisonnablement encadré) la construction de normes valables pour tous. Ensuite, s'il nous est, dès lors, permis de considérer que cette approche avait eu comme principe fondateur de nier la séparation stricte entre l'école et la société politique, c'est aussi parce qu'une des grandes nouveautés de son propos avait été d'établir une continuité forte entre l'enfant et l'adulte. Or, c'est sans doute principalement pour cette raison que cette logique, fondée sur une figure finalement ancienne de l'enfant citoyen,⁹⁷⁹ dut "à nouveau" souffrir d'être vigoureusement combattue à partir du milieu des années 2000.

Du point de vue qui est le nôtre, cette réaction devait donc au moins avoir eu le mérite de prolonger l'observation d'une longue série de réajustements parfaitement symptomatiques de l'ambivalence française. Mais, au-delà de ce seul fait, elle devra ici aussi nous permettre de d'aborder ces deux sujets que sont, d'une part, le rapport entretenu par la vision habermassienne de la formation civique avec "la" vérité et, d'autre part, la relation qui, concomitamment, relie ce modèle à la confiance portée en une autorité, fut-elle, professorale. En effet, il est tout à fait permis, nous semble-t-il, de questionner la capacité d'une telle

⁹⁷³ Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Seuil, Paris, 1992.

⁹⁷⁴ Jürgen Habermas, *Le discours de la philosophie de la modernité, douze conférences*, Gallimard, Paris, 1988.

⁹⁷⁵ Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*, Éditions de minuit, Paris, 1968.

⁹⁷⁶ Daniel Bell, *Les contradictions culturelles du capitalisme, op. cit.*, 1979.

⁹⁷⁷ Jean-Louis Derouet, *L'école dans plusieurs mondes*, INRP, Paris, 2000.

⁹⁷⁸ Jean-François Lyotard, *Le différent*, Éditions de Minuit, Paris, 1983.

⁹⁷⁹ On se rappellera à ce sujet de ce que disaient les théories de l'Éducation Nouvelle.

méthode à produire une vérité inaliénable. Pour résumer la chose, nous pensons qu'il est, en somme, possible de rapporter les prouesses potentielles de cette approche à la manière dont elle entend faire naturellement jaillir le "vrai" d'un débat encadré, et, partant, supposément raisonnable. Mais ne doit-on pas, rétrospectivement ou non, considérer qu'il serait tout à fait possible pour des acteurs parlant d'une même chose, dans des contextes extrêmement différents, de produire des conclusions parfaitement contraires ? De la même manière, si l'on considère qu'une forme aussi démocratique et bilatérale d'examen du juste implique de miser sur la capacité intellectuelle du groupe à produire du vrai, ne devrait-on pas interroger son aptitude à annihiler le droit du savant, ou de l'enseignant, à imposer, lorsqu'il le faut, l'acceptation de ce qui ne saurait pourtant jamais souffrir d'être mise en débat ? En somme, comment saurait-on sur cette base discuter, par exemple, de l'égalité entre les sexes ou de celle qui régit les rapports entre les êtres humains ? À ces questions, les réponses apportées par les habermassiens n'avaient, semble-t-il, pas suffi à conjurer le mauvais sort porté à la désintégration du lien national.⁹⁸⁰ C'est, du reste, sans doute, pour cette raison qu'Alain Finkielkraut crut utile de publier, dans ces mêmes années, quelques-uns de ses entretiens radiodiffusés⁹⁸¹ sur *La querelle de l'école*⁹⁸². Dans son livre, l'écrivain, qui avait reçu dans le

⁹⁸⁰ Sans revenir trop longuement sur les discours tenus, à partir des années 1980 par ceux qu'on avait appelés les néo-républicains, nous citerons malgré tout un bref extrait de l'échange mené, en 1988, dans *Le Débat*, entre Marcel Gauchet et Alain Finkielkraut sur l'école, la culture et l'individualisme : « Alain Finkielkraut. – ... Jusqu'à une date récente, c'est à l'école qu'il incombait de donner au plus grand nombre d'êtres humains les chances d'accéder à l'autonomie, ou, comme l'a écrit Jeanne Hersch, « de développer leur capacité d'être libres ». Or, ce que nos sociétés entendent aujourd'hui par autonomie, c'est, malgré Kant et quelques autres, le bon plaisir. [...] L'ambition de rendre les individus autonomes par l'école n'effleure plus personne : pour la pensée majoritaire, on ne devient pas autonome, on l'est d'emblée et de plein droit. D'où la crise qui frappe les humanités, c'est-à-dire les disciplines formatrices et non performantes : même le mot culture a cessé de les abriter, puisqu'il désigne désormais mon être immédiat, ce que je suis spontanément, et non la "Bildung", le chemin que je dois parcourir pour que le monde me devienne problématique et intelligible. Un professeur (ou, comme on dit aujourd'hui : un enseignant) de philosophie, avec qui je discutais récemment, m'a dit ceci : « la difficulté que je rencontre le plus souvent dans les cours, tient au fait de ne pas pouvoir exposer les systèmes de Platon, de Descartes, de Hegel ou de n'importe quel autre grand philosophe, sans qu'un de mes élèves me dise : "Il pense ainsi, je pense autrement ; je respecte son opinion, respectez donc la mienne." ». [...] Marcel Gauchet – Nous sommes d'accord sur le constat : il y a une crise de l'école dans sa capacité à transmettre, disons, la part éminente de la culture. Le potache qui réclame contre Platon ou Kant le droit à sa propre opinion en constitue le parfait symbole. On ne peut pas ne pas mettre en rapport cet état de fait avec la pédagogie de l'épanouissement et l'idéologie individualiste qui l'anime, idéologie qui la conduit à encourager l'alignement sur les intérêts spontanés du sujet. [...] Ce que nous observons comme une crise de l'école tient à une crise profonde de la culture savante dont elle subit le contrecoup. [...] Son foyer principal réside, me semble-t-il, dans les contradictions qui s'attachent au projet de "former" un "individu". L'introduction au savoir devient problématique quand, au nom des exigences de l'individualité, on tend à repousser toute dimension d'antériorité et de supériorité par rapport aux appétits et aux compétences actuelles du sujet ». Cf. Alain Finkielkraut et Marcel Gauchet, « Malaise dans la démocratie. L'école, la culture, l'individualisme » Alain Finkielkraut, Marcel Gauchet : un échange », *Le Débat*, n° 41, avril 1988, p. 130-139.

⁹⁸¹ Les épisodes de l'émission "Répliques" créée en 1985, et animée par Alain Finkielkraut, le samedi de 9h07 à 10h, est disponible en podcasts à l'adresse suivante : <http://www.franceculture.fr/podcast/4685668>.

⁹⁸² Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, Éditions Stock/Éditions du Panama, Paris, 2007.

désordre un ancien recteur d'académie, un linguiste, des professeurs de tous grades et de tous bords (idéologiques), des juristes, des philosophes, des sociologues et un ministre de l'Éducation fraîchement débarqué, avait ainsi choisi de publier le fruit d'une discussion où s'étaient exprimées des sensibilités fondamentalement diverses. Mais il avait aussi pris soin d'introduire la retranscription de ces échanges menés entre 1990 et 2007 par une question : comment devait-on s'expliquer le refus médiatisé d'un professeur de collège de lire à ses élèves – comme l'avait souhaité Nicolas Sarkozy – la lettre de Guy Môquet ? Citant cet éducateur, interviewé par *Le Figaro* un soir de mai 2007, Alain Finkielkraut s'était ainsi ému de constater à quel point les craintes nourries lors de sa propre expérience d'enseignant s'étaient retrouvées mises en abîme dans le cri poussé, ce jour-là, par un homme en qui, de toute évidence, il s'était reconnu :

« Quelques jours après la déclaration du chef de l'État, Michel Ségal, professeur de collège en Zone d'éducation prioritaire, faisait savoir qu'il ne lirait pas la lettre de Guy Môquet à ses élèves : « Je ne lirai pas cette lettre parce qu'ils seraient bien incapables d'en comprendre le sens profond, et même d'en comprendre les mots qui la composent. [...] Je ne la lirai pas parce que nos enfants ignorent les événements auxquels elle se réfère parce que notre école préfère par exemple demander à nos enfants d'analyser des "documents" plutôt que de leur enseigner des dates et des événements. Je ne la lirai pas parce qu'il y a longtemps que l'école refuse de transmettre aucun modèle ; parce que notre école n'envisage plus les textes d'auteurs comme des exemples mais comme des thèmes d'entraînement à la critique. Je ne la lirai pas parce que simplement notre école a délibérément détruit l'autorité qui pourrait permettre une lecture et une écoute attentives. »

En est-on arrivé là ? Le désastre est-il consommé ? Les mots les plus simples sont-ils devenus inintelligibles jusque dans les lieux, ou certains des lieux réservés à leur apprentissage ? [...] L'exécution des « vingt-sept de Chateaubriant » en repréailles à l'attentat contre le Feldkommandant de Nantes – cet événement est-il trop compliqué pour le nouveau public scolaire ? Le niveau qui monte, telle une gigantesque bête, a-t-il déjà tout submergé, tout englouti ? La démocratie du bac a-t-elle gaillardement bradé le trésor de connaissances, de raisonnements, de normes et de règles que « la République du certificat d'études »⁹⁸³ avait mis tant de soin, de patience et d'austère générosité à transmettre ? »⁹⁸⁴

Accusé, parmi quelques autres, de porter haut la voix d'une compréhension néo-réactionnaire du monde en général et de l'école en particulier, Alain Finkielkraut, en s'inquiétant avec des mots aussi durs de ce qu'était devenue une école "cassée",⁹⁸⁵ avait pourtant simplement jugé utile de rapporter ce témoignage au constat régulièrement établi par des intervenants, certes, différents mais qui, tous, s'étaient publiquement inquiétés de l'incapacité manifeste de l'école à

⁹⁸³ L'expression reprise par Alain Finkielkraut renvoyait à l'ouvrage de Patrick Cabanel, *La République du certificat d'études*, Belin, Paris, 2002.

⁹⁸⁴ Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, op. cit., p. 7-8.

⁹⁸⁵ *Ibid.*, p. 55.

entretenir le “trésor” que “la République du certificat d'études” avait, jadis, mis tant de soin à transmettre. Dans l'édition du 22 mai 2004 de son émission, il avait ainsi reçu un professeur agrégée de lettres modernes, Fanny Capel, et un néo-pédagogue, Bruno Mattéi, lui-même professeur de philosophie à l'IUFM de Lille. Le second, en bon partisan de la méthode Freinet – pour qui, rappelons-le, la figure de l'enfant-adulte-citoyen était un point de départ – s'était alors vu reproché par Fanny Capel de préférer l'auto-apprentissage des valeurs – comme l'entendait l'approche “habermassienne” de la réforme de 1995 – à l'émancipation par le savoir :

« L'école, préconisez-vous, Bruno Mattéi, doit s'inspirer du modèle démocratique. Or, je considère que le modèle démocratique est incompatible avec l'école, à cause de cette dissymétrie fondatrice entre le maître et l'élève, dont M. Finkielkraut parlait.⁹⁸⁶ Cette exigence posée dans votre livre,⁹⁸⁷ de refaire, sans cesse, le contrat social avec les élèves chargés de rédiger et de voter eux-mêmes le règlement de la classe, est non seulement aberrante mais dangereuse. Car que serait un règlement enfantin ? Quelque chose de terrible : nous savons, depuis Freud, que l'enfant est un pervers polymorphe ! Avec nos pseudo-contrats, il s'agit de faire intérioriser à des enfants des normes d'adultes au lieu de les imposer fermement et sereinement ces normes de l'extérieur. C'est donc une manipulation mentale, exactement comme le constructivisme des savoirs. Les savoirs sont bien là, ils existent et le maître est censé, en les maîtrisant justement, avoir les moyens de les transmettre aux élèves. Or, on persuade les élèves que ce savoir est déjà en eux – au mieux, c'est une mascarade ; au pire, c'est une duperie ! »⁹⁸⁸

Cet avis, rappelant, lui aussi, la critique durkheimienne d'un naturalisme pédagogique typiquement “tolstoïen”,⁹⁸⁹ pourrait ainsi, même indirectement, nous remettre en mémoire le questionnement soulevé par nos soins sur la réformes de 1977 et sur celle, surtout, de 1995. Celui-ci, en effet, s'était principalement intéressée à la figure d'un élève originellement

⁹⁸⁶ « A. Finkielkraut : Camus a dédié son prix Nobel à M. Germain, l'instituteur de la classe de certificat d'études qui imposait une discipline rigoureuse et qui, par sa parole, lui a ouvert l'accès au monde. Et la question se pose aujourd'hui de savoir si la mission des IUFM consiste à former des maîtres sur ce modèle ou bien plutôt à formater à la chaîne l'antithèse de M. Germain. », *Ibid.*, p. 69.

⁹⁸⁷ Bruno Mattéi, *La Fraternité est-elle possible ?*, Audibert, Paris, 2003.

⁹⁸⁸ Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, *op. cit.*, p. 69.

⁹⁸⁹ Dans un des nombreux articles publiés sur le sujet, François Audigier a toutefois tenu à rappeler, comme Bruno Mattéi l'avait d'ailleurs fait pour répondre à Fanny Capel, que la méthode Freinet ne consistait pas à envisager l'autonomie de l'élève de manière trop radicale : « [...] très souvent, on attend de ces dispositifs des apprentissages « spontanés », comme si l'expérience se suffisait à elle-même et qu'il ne serait ni utile, ni nécessaire de prévoir systématiquement des moments où ces pratiques sont analysées, mises en perspectives, les valeurs qui les inspirent identifiées et posées dans leur tension, etc. Enfin, dans ces pratiques, ces expériences, quelles sont les libertés, quels sont les pouvoirs que les adultes sont disposés à laisser aux élèves ? Les exemples disponibles montrent que, toujours sauf exception comme les classes Freinet au primaire, les unes et les autres demeurent limités et en marge de ce qui fait le cœur de la vie scolaire, à savoir les apprentissages relatifs aux différentes disciplines scolaires. » Cf. François Audigier, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 44, avril 2007, p. 26. Voir aussi : Wladimir Berelowitch, « De l'enfant à l'homme nouveau : le « futurisme pédagogique » des années 1920 », *Revue des études slaves*, Tome 56, fascicule 1, 1984, p. 115-125.

citoyen, et auquel un projet, se référant “*continûment à la personne et à ses droits*”, avait trop peu parlé d’histoire et de devoir. Or, sans même évoquer la question de l’héritage, ou celle, plus polémique encore, des valeurs, le témoignage de Fanny Capel, tel qu’il était intervenu, avait, lui aussi, voulu semer le doute sur la réalité de ce que pouvait être l’enfant naturellement citoyen. C’est donc, en nous fondant sur la capacité de ce dernier à synthétiser la vaillance constante de cette “querelle de l’école”, qu’il nous faut comprendre ce que l’époque avait eu à reprocher aux visions habermassiennes de l’apprentissage du “vivre ensemble”. L’enjeu, on l’aura compris, était ainsi resté le même. Passant outre les questions liées à l’effectivité des pratiques mises en œuvre, il faut bien admettre que l’actualité avait offert aux contestataires de la méthode de se manifester.⁹⁹⁰ Le doute pesant sur l’autosuffisante formation de la vertu citoyenne n’avait, certes, rien eu de nouveau. Mais sa permanence et la vigueur ranimée de sa formulation avaient forcément eu un rôle à jouer dans la décision de réformer les programmes du primaire. Il est d’ailleurs à noter que celui qui avait chapeauté l’élaboration des programmes de 1995 s’était, lui-même, senti obligé d’admettre, au micro, lui aussi, d’Alain Finkielkraut,⁹⁹¹ les défaillances de l’analyse sur la base de quoi il avait, pourtant, œuvré à la refonte de l’éducation civique :

⁹⁹⁰ Dans un rapport sur “*L’éducation civique à l’école*”, commandé par le Conseil Économique, Social et Environnemental, et remis à ce dernier en 2009, l’historien Alain-Gérard Slama n’avait d’ailleurs pas hésité à souligner l’échec des dernières mesures prises par les réformateurs de la discipline : « *Si l’on se réfère au bilan global des résultats du collège et du lycée, tel qu’il est établi par le Haut Conseil de l’évaluation de l’école, les principales conclusions corroborent pleinement l’hypothèse qui est à la base de ce rapport, selon laquelle la crise de légitimité qui affecte le « modèle républicain », lié en partie aux nouveaux défis lancés par la mondialisation, est un des principaux facteurs du malaise actuel du système éducatif français : en termes de « niveau » moyen, l’école en France n’est, dans le peloton de tête des vingt-quatre pays anglo-saxons, d’Europe du Nord, du Japon et d’Asie, ni meilleure ni pire qu’un autre, et ce n’est pas, par conséquent, le contenu de ce modèle qui doit être mis en cause ; en revanche, apprécié en termes de justice sociale, autrement dit d’égalité des chances, et d’« efficacité », autrement dit de mobilisation des connaissances et de réduction des écarts de performance entre les meilleurs et les plus faibles, l’école souffre d’un handicap qui est à la fois effet et cause des incertitudes qui affectent l’adhésion à ce modèle, ce qui pose la question des moyens et des méthodes. Si, d’autre part, on considère les programmes d’éducation civique mis en place pour sortir de cet engrenage, on s’aperçoit qu’ils n’ont pas obtenu les résultats souhaités en dépit de la pertinence des objectifs inscrits dans les programmes, parce qu’ils n’apportent qu’en partie les réponses au problème nouveau soulevé par le fait que l’adhésion au modèle républicain se soit amoindrie. L’école doit faire face à une crise de confiance qui est « sociétale », et dont les remèdes doivent être apportés dès les premières années de la scolarisation, décisives pour favoriser l’égalité des chances de tous les élèves et la réussite de leur intégration dans la société. [...] La violence, l’absentéisme, l’accroissement préoccupant de la consommation d’alcool et de la drogue et surtout les manifestations d’irrespect à l’égard des maîtres, la banalisation de l’indiscipline, du chahut pendant les cours, décrits dans une imposante bibliographie évoquée au début de ce rapport, et popularisés par le film *Entre les murs* de M.M. François Bégaudeau et de Laurent Cantet, palme d’or du festival de Cannes de 2008, sont à la fois les manifestations de « l’impuissance des pouvoirs », de la multiplication des fractures sociales sur les deux plans, social et communautaire, et de la perte d’autorité des anciens « missionnaires laïcs » dont le discours tend à devenir inaudible, faute de pouvoir s’adosser à une institution. » Alain-Gérard Slama, *Avis et Rapports du Conseil économique, social et environnemental : L’éducation civique à l’école. Rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama*, Journaux Officiels, Paris, 2009, p. II- 37.*

⁹⁹¹ L’émission à laquelle avait participé Luc Ferry, alors ministre de l’Éducation nationale, avait été enregistrée le 24 mai 2003.

« A. Finkielkraut – Votre livre rompt avec un des principes cardinaux de la révolution pédagogique : placer l'enfant au centre du système éducatif. Non pas que vous vouliez y installer quelqu'un d'autre. Vous rappelez simplement que l'enfant n'est pas à l'école pour être comblé, pour être écouté, pour être amusé ou sensibilisé, mais précisément pour être élevé. [...] Vous n'avez pas toujours eu cette position : en 1994, alors que vous présidiez le Conseil National des Programmes, vous avez rendu à François Bayrou un rapport sur les collèges dans lequel vous invitiez à surmonter un certain nombre d'antinomies – entre éducation et instruction, entre tradition et modernité notamment. Vous me paraissez aujourd'hui nettement moins *synthétique* et moins enclin à regarder de haut la position que je défends. [...] L. Ferry – La discussion que nous avons actuellement me sera reprochée, je le sais. « Pendant que les professeurs sont dans la rue, Luc Ferry converse philosophie avec Alain Finkielkraut. » [...] Pour moi, il est évident que le professeur est d'abord un transmetteur et que là réside la noblesse de son métier et de son rôle d'adulte. On n'est pas un grand poète, un grand artiste, un grand musicien, un grand scientifique à dix ans, on n'est pas non plus d'ailleurs un grand sportif. [...] Je reconnais volontiers que dans les débats qui nous opposaient, souvent forts vifs, pouvant aller jusqu'à la fâcherie, vous aviez raison. Votre lucidité était plus grande. J'étais plus optimiste que vous parce que je percevais, dans ce début des années 1990, l'aspect positif de la sortie du totalitarisme. La chape de plomb du gauchisme commençait de se lever et j'étais disposé à retenir les éléments positifs de l'héritage de Mai 68. »⁹⁹²

Cet aveu, émanant d'un ministre en poste, ne pouvait que trop intéresser notre étude. Il n'avait, certes, exprimé qu'un sentiment personnel, mais il avait eu le mérite de mettre en exergue, fût-ce de manière sous-jacente, la difficulté d'adapter la formation de la jeunesse au climat imposé par l'ultramodernité. En cela, la grande question qu'il avait voulu soulever résonnerait presque comme une rengaine : fallait-il privilégier l'instruction ou l'éducation ? Certain, en 1995, que la deuxième option était la meilleure, Luc Ferry avait, en 2007, changé son fusil d'épaule.⁹⁹³ Dans *La révolution de l'amour*,⁹⁹⁴ publié trois ans plus tard, l'ex-ministre s'était, d'ailleurs, proposé de justifier l'évolution de son point de vue en associant la crise du civisme des années 2000 à la déconstruction progressive des valeurs et des principes – “*les foyers de sens*”⁹⁹⁵ – qui avaient,

⁹⁹² Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, op. cit., p. 112-114.

⁹⁹³ Appuyant notre propos sur une corrélation induite par la dénomination néo-pédagogique (éducation) et/ou néo-républicaine (instruction), nous nous garderons néanmoins de clôturer un débat sur la dimension plus ou moins invasif ou interventionniste de l'éducation et de l'instruction. Ici, il est en effet dit que l'éducation devait comprise comme un projet très libéral car dilué dans des intentions très généralistes, là où l'instruction devait être comprise comme l'outil d'un modèle plus injonctif et, partant, moins auto-réalisateur. Mais on pourrait à l'inverse se demander, comme le fait, par exemple, de plus en plus l'église catholique si l'école ne devrait pas se contenter d'instruire (en diffusant des connaissances), là où – regrette-t-on dans certains courants – elle se mêle d'éducation et d'éléments appartenant à l'intimité de l'enfant.

⁹⁹⁴ Luc Ferry, *La révolution de l'amour : Pour une spiritualité laïque*, Éditions 84, Paris, 2012.

⁹⁹⁵ Poursuivant sa réflexion dans *De l'amour*, Luc Ferry avait en effet résumé les principes et valeurs structurant les réflexes humanistes en parlant de “*foyers de sens*” : « [...] ce sont bien toutes les grandes questions politiques, pas seulement les questions de vie privée, qui vont se réorganiser sous l'égide de ce nouveau foyer de sens que constitue la problématique des générations futures, porteuses de profondeur dans l'avenir et d'adhésion à l'idée de sacrifices indispensables, ce qui n'est plus le cas des autres foyers de sens, désormais abstraits, affadis, pour

jadis, structuré l'envie de se reconnaître dans une mission commune. Pour lui, la défaillance de cette aspiration à vivre-ensemble méritait de s'expliquer par la lente redéfinition des motifs de sacrifice. Dieu, qui, le premier, avait servi la collectivisation massive d'une même espérance était mort. Mais si ses bourreaux, en fondant la République, avaient progressivement convaincu leur monde qu'une morale sans Dieu était possible, ils n'avaient eux-mêmes pas tardé à appuyer cette dernière sur un sens trop excessif de la Nation. C'est ensuite que le discrédit des nationalismes de tous bords, rendus responsables de deux guerres mondiales, avait alors amené une partie conséquente des enfants du baby-boom à réinventer une morale fondée, cette fois-ci, sur un idéal révolutionnaire. Mais puisque les rêves, même les plus mobilisateurs des décennies 1960 et 1970 s'étaient, eux-aussi, essoufflés, la tentation était conséquemment née chez certains de réactiver une morale et un sens du sacrifice guidés par la figure plus humaine du proche, avec, parfois, tout ce que cela comporte d'excès. Or, devait-il conclure, c'est pour réagir aux vices potentiellement engendrés par ces réflexes qu'était progressivement apparue l'idée de contrer les vices de l'ultramodernité par une instruction, elle-même, légitimée par un besoin de reconvoquer les grandes idées des Lumières. Ce raisonnement, compris dans l'évolution du regard porté par l'ancien ministre sur la crise du civisme, a donc, pour nous, ceci d'intéressant qu'il laissait entendre que le principal problème à résoudre par nos contemporains était, en somme, devenu un problème culturel. L'idée était simple. Le malaise résultait, non pas de l'exaspération de l'individualisme, mais de la quasi-disparition des repères présidant à la formation du sens collectif. Calé, lui aussi, sur cette interprétation des faits, le rapport d'Alain-Gérard Slama, suggérera d'ailleurs de compléter cette analyse en rappelant comment Hannah Arendt, dans le chapitre de *La crise de la culture*⁹⁹⁶ consacré à la « crise de l'éducation », avait, dès 1960, observé le lien entre l'éducation et la reconnaissance de l'autorité, entre le « père » et le « repère » :

« Un processus continu a fait d'abord sous l'Ancien Régime de « la révérence naturelle des enfants envers leurs parents le modèle de l'obéissance des sujets envers leur souverain » (édit de Louis XIII de 1639) ; puis, l'article 371 du Code civil a exigé que « l'autorité des pères soit là pour suppléer les lois, corriger les mœurs et préparer l'obéissance ». Selon Arendt, dans un texte qui fut considéré, en son temps comme provocateur, le mouvement démocratique de l'égalité et la progression de l'individualisme a induit un « nivellement », entendu comme un abaissement de la barrière des âges et de l'autorité des adultes. Alors qu'elle faisait ce constat, ce processus venait de se traduire, en 1959, par une déclaration des droits de l'enfant adoptée par les nations Unies et il devait aboutir en 1989 par la Convention internationale des droits de l'enfant, étendue aux droits civils, économiques, sociaux et culturels : droit de s'exprimer librement, liberté d'association et de réunion

*ne pas dire purement verbaux, que sont la Nation et la Révolution. » Cf. Luc Ferry, *De l'amour : Une philosophie pour le XXI^e siècle*, Odile Jacob, Paris, 2012, p. 99-100.*

⁹⁹⁶ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1989.

pacifique, droit à la protection contre toute forme de violence, de brutalité physique ou mentale, droit au repos, etc. »⁹⁹⁷

Ramenée à notre sujet, une telle démonstration pourrait, en un sens, boucler la boucle. Les programmes de 1995, ceux qui, justement, avaient si chèrement valorisé les droits de l'enfant, étaient, en fait, pour de nombreux observateurs, retombés dans les travers d'une pédagogie au nom de laquelle une éthique de la responsabilité aurait en fait servi de paravent à un modernisme de conviction. Ce qui est sûr, c'est que les républicains remobilisés s'étaient rejoints dans l'idée que ce modèle avait trop abusivement voulu nier la séparation entre l'adulte et la figure nouvelle d'une génération paradoxalement dénuée de repères fondateurs. On avait voulu, pensaient-ils, éduquer une cible en oubliant qu'à l'école, entre le maître et l'élève, entre celui qui sait et celui qui doit apprendre, le rapport de respect mutuel ne pouvait s'instaurer ni sur la base de l'égalité des connaissances et des capacités, ni sur la base d'un affectif qui n'interviendrait, en outre, que dans une sphère de plus en plus privée. Pour les détracteurs de l'éducation à la citoyenneté, l'enfant-citoyen était en fait un mythe. L'idée que l'intérêt commun de ces deux acteurs pouvait être expliqué n'était, certes, pas rejetée. Mais il leur était apparu utile de préciser que cela ne devait en aucun cas faire l'objet d'une négociation. C'est d'ailleurs ce que le "nouveau" discours public, relayé par le rapport commandé par le Conseil Économique, Social et Environnemental avait laissé entendre :

[...] depuis une vingtaine d'années, la crise du modèle républicain a placé les maîtres en situation de faiblesse pour opposer des règles et des devoirs aux revendications de droits qui, de la part de certains élèves, rejetaient les principes de la laïcité, de l'égalité devant la loi et de la supériorité de l'intérêt général sur les intérêts particuliers. La République s'est mise à intégrer mal, parce qu'elle avait perdu confiance dans ses repères. Il en est résulté un processus cumulatif qui, de proche en proche, a jeté le discrédit sur l'ensemble du système et l'empêche de fonctionner. Bref, la montée des incivilités à l'école et les interrogations sur ses résultats, administrent *a contrario* la preuve du fait que le regain de l'intolérance et le creusement des inégalités à l'école ne résultent pas, en France, de l'obsolescence des principes républicains, mais au contraire de la crise politique, économique et sociale qui ne fragilise pas les principes, mais les institutions qui ont vocation à les incarner. C'est dire que la réponse au problème soulevé par la crise du civisme est globale, et que l'école ne saurait, à elle seule, y remédier. Mais c'est dire aussi que sa capacité de structurer, dès l'enfance, la confiance des futurs citoyens dans les principes et valeurs de leur société détient une partie de la réponse. »⁹⁹⁸

C'est donc, en partie, pour réévaluer l'importance donnée à l'élève "trépigant"⁹⁹⁹ de ne pas

⁹⁹⁷ Alain-Gérard Slama, *Avis et Rapports du Conseil économique, social et environnemental : L'éducation civique à l'école. Rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama, op.cit.*, p. II – 42.

⁹⁹⁸ *Ibid.*, p. II – 43.

⁹⁹⁹ C'est pour mieux caractériser la représentativité paradigmatique de cette décision que nous reprenons à notre compte le vocabulaire volontairement imagé qu'avait utilisé Alain Finkielkraut dans un échange avec un

être forcément reconnu que l'État-éducateur avait décidé de réinstaurer, non seulement, un nom, mais aussi une pratique : l'instruction civique et morale. L'enfant-citoyen, ce membre actif d'une communauté assumant et agglomérant sa propre diversité avait ainsi été redéfini comme un être qui ne devait, certes, pas être nécessairement renié, mais dont on avait voulu s'assurer que son petit frère ou sa petite sœur, puissent, par l'exhumation d'une discipline, déjà forte de sa seule dénomination, bénéficier des aptitudes du monde adulte à faire vaciller les fausses évidences de son monde intérieur. L'établissement tout entier – à plus forte raison s'il était situé en ZEP – , la classe et, au final, l'individu, pris comme le récepteur d'une sagesse extérieure, avaient, du reste, été pensés comme ne devant plus préexister à l'acte d'enseigner ; puisque c'est précisément cet acte qui aurait dû, à nouveau, retrouver son aptitude à façonner un auditoire.¹⁰⁰⁰ Pour dire les choses plus clairement, on s'était attaché à (re)mettre l'enseignement et plus précisément l'instruction (et non l'éducation) en situation d'assumer leur mission première : diffuser un contenu essentiel de vérité en posant comme indiscutable l'acceptation d'un certain nombre de règles, elles-mêmes garantes de la liberté de chacun. En

enseignant de classes préparatoires, Philippe Choulet et un instituteur breton, Marc Le Bris : « *Il n'est question dans l'idéologie contemporaine, hors de l'école comme à l'école, et notamment dans les cours d'instruction civique, que de tolérance et d'antiracisme. Mais force est de constater que cette école antiraciste accepte et même légitime l'allergie au dépaysement. Si, nous dit-on, l'écart est trop grand entre ce que vivent les élèves, le milieu où ils évoluent, la langue qu'ils parlent, leurs émotions, leurs expériences, leurs objets familiers et ce que leur présente l'école, alors ils réagissent mal, ils s'ennuient, ils trépignent et ils ont raison de trépigner car ils ne sont pas reconnus. Pour apaiser leur soif de reconnaissance, il faut donc leur éviter l'épreuve de l'altérité, s'ancrer dans leur vécu, se passionner pour leur culture, coller à ce qu'ils sont. [...] À force de chercher à coïncider avec le goût des « jeunes », l'Éducation nationale sombre dans la démagogie et faillit à l'une de ses missions premières : sortir les élèves de leurs sentiers battus, les désaccoutumer d'eux-mêmes, introduire du « non-moi », voire un peu de surmoi dans leur moi bardé d'interjections et de certitudes. Il n'y a de véritable école que buissonnière.* » Cf. Alain Finkielkraut, *La querelle de l'école*, op. cit., p. 94.

¹⁰⁰⁰ Dans sa contribution au colloque organisé en 2005 par la Fondation Res Publica sur « Une éducation civique au XXI^e siècle », son président, Jean-Yves Autexier s'était, comme presque tous les participants, intéressé au cas (finalement central) des jeunes issus de l'immigration. Or, il lui était apparu, à lui aussi, fondamental de rappeler que l'enseignement des principes de la citoyenneté, parce qu'il fondait l'égalité en droits et en devoirs comme la souveraineté, la primauté d'appartenance à la communauté des citoyens (la nation), impliquait de "heurter" des évidences naturelles : « *C'est heurter une appréhension de l'histoire qui n'est pas la même chez les descendants des colonisés et ceux des colonisateurs. La différence des regards est fondée ; elle est légitime. Mais elle n'explique ni le présent, ni le futur. La mise en lumière des éléments positifs de la colonisation, dans le sillage de Jules Ferry, n'explique pas la violence des guerres coloniales, ni le regard porté par les Français « de souche » sur les nouveaux arrivants. La mise en valeur des crimes du colonialisme n'explique ni l'immigration sur notre sol, ni la soif de relations intenses entre les pays hier colonisés et la France. Une histoire vivante de cette période est à réécrire. Il faut la réécrire à deux mains. Nous l'avons fait avec l'Allemagne ; il faut le faire avec l'Algérie. [...] Apprendre le principe d'égalité que fonde la citoyenneté, c'est aussi heurter des évidences vécues par les jeunes issus de l'immigration, du fait des discriminations qui existent dans la société française d'aujourd'hui. Discriminations qui existent au logement, à l'embauche, à l'entrée dans les boîtes de nuit, à la formation, etc. Il est clair que la République ne peut pas convaincre de la validité du principe de citoyenneté par une éducation civique qui ne serait pas liée à des politiques actives en matière de lutte pour l'égalité. Mais les défaillances dans l'action pour l'égalité ne peuvent servir de prétextes à l'abandon des principes, de leur enseignement, de leur transmission. Les ratés de l'accès à la citoyenneté ne justifient en aucun cas l'abandon du repère civique de l'égalité.* » Cf. Jean-Yves Autexier, « Quelle citoyenneté dans la France de 2005 ? », *Colloque de la Fondation Res Publica : Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle*, organisé le 10 janvier 2005, op. cit., p. 33-34.

resituant ainsi le primat du transmis sur l'inné et celui du collectif sur l'individuel, le modèle éducatif français s'était peut-être même forcé à reconnaître qu'il n'aurait à gérer, à l'avenir, que les classes qu'il mériterait. Ce qui est sûr, c'est que l'institution scolaire, mise à l'épreuve de sa seule activité réformatrice, semblait bien avoir donné du grain à moudre à ceux qui, comme Jacques Muglioni, avait aspiré à ce que l'école retrouve le sens des responsabilités :

« La jeunesse se tient toujours au niveau du regard que l'on porte sur elle, à ceci près que, dans son secret, elle vaut toujours un peu plus et qu'elle méprise les démagogues qu'elle sait exploiter à l'occasion. Il faut conclure qu'une génération a les enfants qu'elle mérite et qu'elle ne peut se plaindre que de ses propres démissions. Si donc l'école est trop souvent l'abri où des parents abandonnent leurs enfants depuis que le parvis des églises est moins fréquenté, il ne faudrait pas qu'en même temps les enfants fussent dans l'école abandonnés par leurs maîtres. [...] Des enfants abandonnés par la rigueur, la vérité, la beauté, sont alors livrés sans défense aux sentiments, conduites, langages sommaires et uniformes ; ils sont contraints de chercher les « valeurs » du côté des diversions faites pour tromper le vide des pensées. La question mérite d'être sérieusement posée : l'ignorance est-elle toujours considérée comme un mal ? Tenir un peuple dans l'ignorance est-il toujours le crime le plus grave imputé au pouvoir arbitraire ? »¹⁰⁰¹

1.2 Le programme de la (nouvelle) instruction civique et morale.

C'est à l'occasion d'un déplacement dans la mairie de son ministre de l'Éducation nationale que Nicolas Sarkozy prononça, le 15 février 2008, le discours qui devait annoncer le retour de l'instruction civique et morale. Son message, voulant éclaircir le chemin nouveau sur lequel l'exécutif avait souhaité replacer l'école élémentaire, ne s'était alors pas inquiété du succès qu'il aurait à rencontrer auprès des courants réformistes de l'école. Pour lui, l'école républicaine avait fait et bien fait la France. Mais sa mouture post-soixante-huitarde, animée par une trop grande volonté de dépoussiérer l'institution, avait sans doute contribué à la mettre en difficulté. Ce passé, pensait-il, avait mérité d'être enfin soldé. Aussi, et parce que nous partons du principe que nul ne saurait mieux traduire l'intention de l'État-éducateur que lui-même, il nous a semblé important de citer les extraits les plus significatifs de ce discours de Périgueux :

« Notre école primaire a aujourd'hui une très longue histoire. Organisée systématiquement pour la première fois sous la Restauration par François GUIZOT, l'école prend la forme républicaine qu'on lui connaît, et à laquelle nous sommes si attachés, avec Jules FERRY, au début de la III^e République. En vérité, on a tort de dire : « au début de la III^e République ». Il vaudrait mieux inverser la formule et dire que c'est la III^e République, bien plutôt, qui est née « au début de l'école primaire ». [...] De 1881 à nos jours, l'école primaire a été l'inlassable fabrique des citoyens de notre pays. Si bien qu'à chaque nouvelle génération, en France, c'est la République toute entière qui renaît et se renouvelle par la grâce de notre école primaire. [...] À l'école

¹⁰⁰¹ Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser, op. cit.*, p. 32.

primaire, il est question de chacun des élèves, mais il est question aussi de nation et de République. Et Il n'y a pas de République sans un minimum de savoir partagé ; pas de République sans valeurs et sans références communes. Et toutes ces choses essentielles, qui sont le ciment d'une société libre, s'acquièrent à l'âge le plus tendre, sous l'autorité d'un maître, à l'ombre du préau protecteur, sur les bancs de l'école primaire. [...] Du hussard noir de 1881 jusqu'au professeur des écoles de 2008 en charge, dans tel quartier sensible, de jeunes « primo-arrivants », en passant par Louis Germain, l'instituteur qui permit à Albert Camus de poursuivre ses études, c'est toujours le même idéal qui s'exprime, fait d'autorité et de patience, d'écoute et de fermeté. [...] Pendant des années, le discours politique en matière d'éducation s'est cantonné à des questions d'intendance : moyens, dotations horaires, statut, que sais-je encore. Autant de questions importantes, qu'en aucun cas je ne néglige. Mais autant de questions qui ne sont pas encore l'essentiel, à savoir : que voulons-nous enseigner à nos enfants ? Ce problème crucial entre tous, nous l'avions abandonné à des « spécialistes », des « experts » qui rendaient en catimini une copie au ministre, lequel bornait souvent sa contribution, et par voie de conséquence, celle de la Nation, à apposer sa signature au bas d'un document pré-rédigé. Je dis que cela ne pouvait plus durer : les programmes scolaires sont un sujet politique et non technocratique. Certes les élus du peuple n'ont pas vocation à se substituer aux scientifiques. Ce n'est pas à eux de produire le savoir, ce n'est pas à eux notamment d'écrire, ou de réécrire l'histoire. Il leur appartient en revanche de déterminer ce qui, dans le champ immense du savoir, mérite d'être étudié par les élèves de France. [...] nous ne cherchons pas simplement à fabriquer de belles machines intellectuelles. Nous voulons aussi éduquer des enfants ouverts sur le monde, respectueux d'eux-mêmes et des autres, aussi attachés à leur pays et à leur identité qu'ils sont soucieux du genre humain. Nous voulons des enfants qui aient en tête et dans leur cœur un certain nombre de repères et de valeurs morales. En vérité, cette exigence d'une éducation morale ne s'ajoute pas à la mission de transmission du savoir : elle en est plutôt l'inséparable condition. Comment imaginer en effet que les connaissances puissent être apprises sans être ordonnées selon des principes supérieurs, selon une certaine vision, que nous souhaiterions humaniste, du monde ? Comment penser même qu'un enfant ignorant de toute règle puisse seulement être disposé à apprendre ? Voici pourquoi j'ai demandé à Xavier Darcos d'introduire dans les nouveaux programmes une partie spécifiquement consacrée à « l'instruction civique et morale ». Dans le monde d'aujourd'hui comme dans celui d'hier, l'affirmation des valeurs morales, l'énonciation de règles de comportements applicables à tous, sont une absolue nécessité. L'enseignement moral et civique était au cœur du projet initial, celui porté par Jules Ferry. Nous avons eu tendance à le négliger, à l'oublier pour finir par y renoncer. Nous avons eu tort et comme il n'est jamais trop tard pour bien faire, nous allons donc réintroduire cet enseignement dès l'école primaire. [...] On a beaucoup présenté, et avec raison, la crise de l'éducation comme une crise de l'autorité. Cette crise de l'autorité a des sources très profondes, inscrite dans les fondements mêmes du projet démocratique constitutif de la modernité. Nul ne peut prétendre s'opposer à ce mouvement de fond par lequel l'homme s'est progressivement affranchi des tutelles traditionnelles. Lequel d'entre nous d'ailleurs souhaiterait un retour en arrière ? Il convient cependant de prévenir un danger : celui que le savoir lui-même soit entraîné dans la chute des anciennes figures de l'autorité aujourd'hui si justement discréditées. Nous avons voulu, autant que faire se peut, prévenir ce danger. L'école primaire que nous allons, dès l'année prochaine, construire ensemble consacre en effet à nouveau, de la façon la plus concrète qui soit nous l'avons vu, l'autorité du savoir – et partant, celle du maître qui en est le dépositaire. [...] Mesdames et Messieurs, j'ai parlé, il y a quelques semaines, de « politique de civilisation ». Vous le voyez, cette notion revêt un sens très concret. Elle consiste à rappeler ce que nous n'aurions jamais dû oublier, à savoir que la plus haute mission de la politique est de déterminer les conditions du vivre-ensemble. La politique doit rendre possible le vivre-ensemble. Or vivre ensemble ne va pas de soi. Vivre ensemble implique des règles, clairement énonçables et clairement énoncées. Ces règles elles-mêmes reposent sur des valeurs communes, un idéal humain

qui est le seul garde-fou contre la barbarie. »¹⁰⁰²

Politique, Nation, devoirs, règles, repères, valeurs, morale, autorité, toutes ces notions solennellement martelées avaient été (re)mises, ce jour-là, au service d'un projet "civilisationnel" dont la fin, consubstantielle aux réformes entreprises, depuis plus de trente ans, devait faire figure d'évidence : le vivre-ensemble. D'aucun diraient que les dernières publications officielles sur les programmes du primaire n'avaient rien prétendu de moins. C'est ainsi que l'objectif essentiel de l'éducation civique dispensé à l'élève de 2002 avait lui aussi été de veiller à ce que l'élève puisse « *apprendre à vivre avec des enfants qui [avaient] autant de difficultés que lui à trouver les repères.* »¹⁰⁰³ Mais sans doute faut-il ne pas oublier que si Nicolas Sarkozy avait jugé indispensable de parler d'une "crise de l'autorité", les programmes de 2002 s'étaient, eux, efforcés de défendre l'idée selon laquelle "l'éducation civique [n'était] pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement."¹⁰⁰⁴ C'est donc sur une vision globale de la fonction-même l'école qu'on avait cette fois-ci voulu situer la rupture. À ceux qui, comme François Dubet, pensaient que "la culture commune ne [devait] pas être définie en fonction de ce que les professeurs [pouvaient] offrir mais en fonction de ce dont les jeunes [avaient] besoin pour vivre pleinement leur vie"¹⁰⁰⁵, on avait souhaité répondre en élaborant un programme capable de "remettre les choses à l'endroit". Le message ne pouvait pas être plus clair.

Pour les classes de CP et CE1, l'enseignement de l'instruction civique et morale avait été conçu ou reconçu comme le lieu d'acquisition de quatre types de compétences fondamentales. On avait tout d'abord estimé indispensable de veiller à ce que l'élève découvre les principes de la morale, lesquels, auraient pu être présentés "sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée (telle que "La liberté de l'un s'arrête où commence celle

¹⁰⁰² Présidence de la République, « Discours de M. le Président de la République, Périgueux – Vendredi 15 février 2008 », [en ligne] disponible sur :

http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf, [consulté le 8 mai 2014]

¹⁰⁰³ Arrêté du 25 janvier 2002, « Programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel*, hors-série n° 1, 14 février 2002, p. 18.

¹⁰⁰⁴ *Ibid.*, p. 71.

¹⁰⁰⁵ Dans le livre qu'il avait voulu consacrer à *L'Hypocrisie scolaire*, François Dubet n'avait d'ailleurs laissé planer aucun doute sur le sens de son combat, puisqu'il lui était aussi apparu souhaitable de préciser que : *Ce qui fait la valeur de la formation, ce n'est pas l'excellence acquises dans les dimensions les plus abstraites, les plus coupées du monde d'un savoir sacralisé, vénéré mais qui ne compte guère, mais bien ce qui permet aux élèves de se sentir plus grands, plus intelligents, plus critiques, plus utiles à la société, mieux en phase avec le monde d'aujourd'hui* ». Cf. François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Le Seuil, Paris, 2000, p. 175-178.

d'autrui", "Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse", etc).¹⁰⁰⁶ C'est aussi dans ce cadre prioritaire que les instructions du ministère étaient revenues sur l'obligation de veiller à ce que les élèves "prennent conscience des notions de droits et de devoirs". Ensuite, une deuxième famille de vertus, basées sur la politesse (dont "le vouvoiement avec leur enseignant")¹⁰⁰⁷ et la participation aux tâches collectives, étaient venues précéder une série de recommandations sur l'éducation à la santé, à l'hygiène ou aux risques liés à l'usage d'internet. C'est alors qu'on avait fait intervenir un quatrième – et non des moindres – point du programme à partir duquel, disait-on, il fallait que les élèves "acquièrent une première compréhension des symboles de la République, apprennent à reconnaître la Marseillaise et à se lever lorsqu'ils l'entendent".¹⁰⁰⁸

Pour les classes allant du CE2 au CM2, il était enfin dit que l'instruction civique et morale devait conduire l'élève "à réfléchir sur les problèmes posés sur sa vie d'écolier et, par là même, à prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui."¹⁰⁰⁹ Un premier groupe de sujets enseignables devait ainsi s'assurer des capacités de l'élève à mesurer "l'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales", laquelle, pouvait être expliquée "à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.)" Un deuxième groupe, centré sur l'estime de soi et le respect de l'intégrité des personnes "y compris de la leur", s'intéressait, lui, une nouvelle fois, à des notions telles que la politesse, les contraintes de la vie collective, la sécurité routière, et l'interdiction "absolue" des atteintes à la personne d'autrui. Un troisième groupe, misant de son côté sur la connaissance des règles élémentaires de la vie publique, visait à ce que soient évoqués, tour à tour, "le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (Parlement) et son exécution (le Gouvernement), le enjeux de la solidarité nationale

¹⁰⁰⁶ « Nouveaux programmes de l'école primaire. Texte soumis à consultation », *Bulletin Officiel*, hors-série, n° 0, 20 février 2008, p. 12.

¹⁰⁰⁷ Sur le site internet que le chercheur néo-pédagogue, Philippe Meirieu (un des inspirateurs de la création des IUFM), anime depuis 2005, un article, posté par un chef d'établissement titrait : "Le vouvoiement à l'école, ou la caricature du respect". Disponible sur : <http://www.meirieu.com/FORUM/vouvoiement.pdf>. À propos de Philippe Meirieu voir : Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF éditeur, Paris, 2007 ; *Un pédagogue dans la Cité : conversation avec Luc Cédelle*, Desclée de Brouwer, Paris, 2012 ; *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 2013.

¹⁰⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁰⁹ *Ibid.*, p. 20.

(*protection sociale, responsabilité entre les générations*).¹⁰¹⁰ Puis, un quatrième groupe, voulant préciser la bonne perception des “*traits constitutifs de la nation française*”, prévoyait d’associer l’évocation des “*caractéristiques de son territoire*”, à celle des “*étapes de son unification*”, cela, avant que ne soient abordés des thèmes tels que “*les règles d’acquisition de la nationalité française*” ou “*la langue nationale*”.¹⁰¹¹

Dans le fond, seules les parties du programme faisant référence aux “*principes de la morale*”, à “*l’importance de la règle de droit dans l’organisation des relations sociales*” et aux obligations nées du respect dû aux symboles nationaux pouvaient ainsi permettre d’établir une différence notable avec le contenu des programmes de 1995. Mais il reste que la symbolique des quelques précisions apportées et le ton, surtout, qui avait accompagné leur énoncé devaient bel et bien avoir confondu une volonté politique, et partant, sociétale, de promouvoir une vision du vivre-ensemble fondée, non plus sur le débat et le sens inné de l’échange, mais sur l’acquisition verticale d’une acception extérieure et non-individualisante du juste. Sur cette base, nous pouvons donc penser que l’époque avait estimé préférable de voir l’école redevenir le lieu d’apprentissage de ce que, par définition, les élèves ne connaissent pas. Les angoisses liées à l’incivisme et au délitement du lien social n’avaient pas fléchi, loin de là. La crise financière, ne l’oublions pas, n’avaient, en plus de cela, rien arrangé. Beaucoup s’étaient d’ailleurs convaincus du fait que la formation des futurs citoyens, limités dans leur capacité à accoucher, chacun de leur côté, d’une vérité collective et fraternisante, aurait ainsi pu faire honneur à ce que Monique Canto-Sperber nommait “*le paradoxe né de l’extériorité du savoir transmis*”.¹⁰¹² Ce qui est sûr, c’est que la France, fut-elle définissable par son opinion publique ou ses institutions, avait, une fois de plus, estimé nécessaire d’actionner le levier éducatif. Mieux, elle avait jugé que le temps était venu de redonner un sens à cette citoyenneté qui, bien qu’acquise par la naissance ou l’acquisition de la nationalité, devait fondamentalement rester une affaire confondue dans la mise en œuvre de droits et de devoirs artificiellement transmis.

Aussi, et c’est sur cela que nous concluons le traitement de cet épisode, il nous semble que les mots de Jacques Muglioni, tels que les avons cités dans la partie introductive de cette

¹⁰¹⁰ *Ibid.*

¹⁰¹¹ *Ibid.*

¹⁰¹² Monique Canto-Sperber, « Le paradoxe né de l’extériorité du savoir transmis par l’école », contribution au *Actes du séminaire nationale du ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche*, Juillet 2006, Éduscol, p. 21-24, [en ligne] disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/actes_du_seminaire_national_la_citoyennete_par_l_education_partie_1.pdf, [consulté le 28 avril 2014].

séquence, étaient intervenus dans une réflexion publique et orale où le ton, volontairement alarmiste avait sûrement dû tenir un rôle. En cela, notre propre expérience des deux côtés du bureau d'écolier tendrait, d'ailleurs, notons-le, à objecter l'accusation de crime portée par le philosophe. Toutefois, si l'on prend soin de se concentrer un instant sur les exemples de dérives, qu'elles soient communautaires, inciviques, voire pénales, auxquelles l'actualité des dernières décennies nous ont de plus en plus habitués, et si l'on pense tout autant à rattacher les angoisses mises en lumière par les débats sur l'éducation civique aux problèmes d'intégration soulevés dans des pans très précis de la population française, on se dira, alors, en effet, qu'un État qui n'était plus parvenu à assumer son rôle de référent avait, sans doute, indirectement incité des esprits fragiles à *“chercher les « valeurs » du côté des diversions faites pour tromper le vide des pensées.”*¹⁰¹³ Sur ce point, Jacques Muglioni aura sûrement vu juste, et les avis, fussent-ils, portés par ceux que l'on avait enfermés dans une case néo-réactionnaires ou dans un vocable plus polémique qu'autre chose devaient, nous semble-t-il, avoir occupé une place dans l'explicitation du virage amorcé en 2008.

Enfin, il nous semble important de préciser qu'ici, nous n'avons pu que déduire l'influence qu'avaient eu l'ensemble des analyses citées plus haut sur la formation des élèves aux règles élémentaires de la vie sociale. Cette précision vaut parce que les consultations des archives nationales, censées confondre depuis le début de notre étude, l'impact de telle ou telle réflexion publique sur la discipline, concernent une période qui ne devait aller au-delà de l'année 2005.¹⁰¹⁴ Mais la logique initiale de notre travail, en ce qu'elle consistait à rapporter

¹⁰¹³ Dans sa contribution au colloque de la Fondation Res Publica, l'ex-Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances, Yazid Sabeg, avait, quant à lui, témoigné plus directement de la non-réponse apportée par l'institution scolaire aux questions que peuvent se poser certains jeunes issus de l'immigration : *« je suis très sensible à ce que mes enfants reçoivent comme enseignement l'école. Si je suis sensible à cet aspect c'est que je suis à moitié arabe, marié à une franco-danoise, nous connaissons une certaine pluriculturalité dans la famille... Mes enfants sont en attente d'une réponse sur ce plan, ils ne la reçoivent pas de l'instruction civique aujourd'hui à l'école. Or, je le dis, l'opinion exprime une demande forte dans ce domaine. [...] Ce qui est essentiel pour mon propos c'est que cette question de l'identité n'est pas une lubie passagère, un mot à la mode. Elle est essentielle, elle sous-tend pour une large part la réflexion sur la citoyenneté et l'instruction civique. Elle correspond à une attente forte collective et structurelle. »* Dans la suite directe de cette intervention, Jean-Pierre Chevènement, le maître de cérémonie avait alors déclaré : *« Merci, Monsieur Sabeg. Tout le monde est conscient que vous avez mis le doigt sur le problème que la République et la France ont à résoudre aujourd'hui. »* Cf. Yazid Sabeg, *« Tribulations de l'idée d'accès à la citoyenneté », Colloque de la Fondation Res Publica : Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle, organisé le 10 janvier 2005, op. cit., p. 38-43.*

¹⁰¹⁴ Nous précisons qu'il s'agit ici de l'année de versement et que les documents concernés par ladite archive avaient été rédigés, au plus tard, en 1995. En outre, il nous faut souligner ici le fait que la publication des nouveaux programmes de primaire en 2008 suscita une importante polémique dans le milieu académique du fait, justement, de l'extrême confidentialité qui avait entouré son écriture. Dans sa thèse de doctorat, Patricia Legris rapporte d'ailleurs, à ce sujet, les propos que lui avait confiés, à l'époque, un membre du Haut Conseil de l'Éducation, un certain Christian Forestier : *« Maintenant, passez-moi l'expression, j'ai un peu l'impression que c'est un peu le bordel. On ne sait pas qui fait quoi. Personne ne peut vous répondre. Si je vois ce qui s'est passé sur les programmes du primaire, moi, Christian Forestier, je ne sais pas qui les a rédigés! Ce soir, j'en saurai peut-être*

des discours produits dans des séquences très précises à des actions, elles-mêmes représentatives d'un certain esprit du temps, pouvait ici, malgré tout, très vraisemblablement s'appliquer. C'est pourquoi il nous a semblé possible de rattacher à la réapparition de l'instruction civique et morale des avis qui, non seulement pouvaient permettre d'en comprendre les intentions, mais qui, étaient surtout venus trancher avec ce qui s'était dit et fait dans la décennie précédente. En somme, le plus important pour nous aura été d'éclairer le sens d'une énième réactivation de ce qu'il convient bien d'appeler un réflexe très explicitement républicain. Au fond, si les observateurs avaient eu à cœur de dénoncer les limites de l'éducation à la citoyenneté, il importait donc de ne pas oublier que ceux qui, en 1995, l'avaient élaborée, s'étaient aussi félicités d'avoir su dépasser un modèle proprement néo-républicain. Or, c'est bien le balancement incessant des représentations et des discours entourant tous ces réajustements qui devaient, du point de notre objet d'étude, caractériser la bipolarité d'une ultramodernité dont le doute, pris comme notion fondatrice, n'aura jamais été plus éclatant.¹⁰¹⁵ C'est, du reste, pour cette raison, aussi, qu'il nous a fallu conclure le troisième chapitre de notre thèse sur ce qu'avait à nous apprendre de l'esprit du temps (présent) la proposition faite, en 2012, d'élaborer un enseignement laïque de la morale.

2. L'enseignement laïque de la morale à travers le rapport d'Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Rémy Schwartz.

Le projet d'élaboration d'un enseignement laïque de la morale fut publiquement évoqué, pour la première fois, le 1^{er} septembre 2012 dans une interview accordée par Vincent Peillon au *Journal du dimanche*.¹⁰¹⁶ Ce jour-là, l'hebdomadaire titrait : « *Je veux qu'on enseigne la morale laïque* », formule qui, notons-le, sous-tend une différence sensible avec ce que peut induire le

un peu plus parce que je serai en tête à tête avec Xavier [Darcos]. Je vais lui demander qu'il m'explique et j'espère que lui le sait! Je n'en suis pas sûr, je ne plaisante pas! Nous, HCE, on a Antoine Compagnon, son nom est cité mais il dit qu'il les a reçus la veille de leur publication. Qu'il a fait trois remarques, une a été prise en compte, les deux autres non [...]. Manifestement, ils ont été faits en comité très restreint. Aujourd'hui, c'est un beau bazar! Il n'y a pas de règles institutionnelles [...]. Il y a une ligne politique qui n'est pas opérationnelle, c'est clair! On est sur une boîte noire. » Propos reçus lors d'un entretien mené le 11 avril 2008. Cf. Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, op. cit., p. 558.

¹⁰¹⁵ Pour compléter cette remarque, nous noterons d'ailleurs que ce virage conservateur intervenu sous l'impulsion de Nicolas Sarkozy pourrait être mis en discussion par la propre personnalité de l'ex-Président, dans la mesure où il avait voulu, certes, incarner un certain retour à l'ordre, mais en ne s'interdisant pas ici et là de revendiquer son attrait pour les visions anglo-saxonnes de la pluralité. Qui mieux que lui peut-être aurait ainsi su illustrer notre démonstration sur l'ambivalence française ?

¹⁰¹⁶ « Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » », *Le Journal du Dimanche*, 01 septembre 2012, propos recueillis par Adeline Fleury.

choix exprimé par certains de ne parler « que » d'un enseignement laïque de la morale. Toujours est-il que, depuis l'exposé public de ce souhait, les questions soulevées par la possibilité d'un tel enseignement ont fait l'objet d'une large réflexion de la part, non seulement des pouvoirs publics, mais aussi, plus largement, de la société civile. Théorisée, ou tout du moins, précisée dans un rapport remis au ministre en avril 2013,¹⁰¹⁷ cette envie de rattacher la refonte de l'école républicaine à une notion aussi chargée sur le plan symbolique aura en tout cas permis de clarifier, cette fois-ci, ostensiblement, l'objet d'un tracassant mis en relief par les précédentes réformes de l'éducation civique. En effet, en associant le terme « morale » à celui de « laïque », la déclaration de Vincent Peillon sut – comme l'avait fait avant lui Jules Ferry¹⁰¹⁸ – donner un relief particulier à l'un des enjeux majeur de la mission portée par cet enseignement, à savoir, la compréhension et la gestion scolaire du fait religieux. Dans l'interview du JDD, l'ex-ministre avait pourtant tenu à insister sur le fait que, selon lui :

« La morale laïque c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal, c'est aussi des devoirs autant que des droits, des vertus, et surtout des valeurs. Je souhaite pour l'école française un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison. La république porte une exigence de raison et de justice. La capacité de raisonner, de critiquer, de douter, tout cela doit s'apprendre à l'école. Le redressement de la France doit être un redressement matériel mais aussi intellectuel et moral. »¹⁰¹⁹

Considérant le plus logiquement qui soit la prudence obligée d'une telle précision, on sait néanmoins que rien n'aura su empêcher son point de vue d'être aussitôt accueilli en fonction de l'interrogation portée par ce début de siècle si « spirituel ».¹⁰²⁰ Son propos avait certes été

¹⁰¹⁷ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale laïque : Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013*, Ministère de l'Éducation nationale, [en ligne] disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf, [consulté le 8 septembre 2013].

¹⁰¹⁸ Jean Baubérot, « L'école publique et sa morale laïque », in Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, PUF, Paris, 2007, p. 39-54.

¹⁰¹⁹ « Vincent Peillon veut plus de morale laïque à l'école », *Libération*, 1^{er} septembre 2012.

¹⁰²⁰ Dans un article du 1^{er} septembre 2012 consacré à la déclaration que venait de faire le ministre, le journal *Libération* reprendra ainsi les termes de la réaction offerte à l'AFP par un Jean Baubérot réjoui (lui) par la nouvelle : « D'une manière générale, il me semble qu'il y a des mesures actuellement qui montrent qu'on est en train de repartir du bon pied au sujet de la laïcité. [...] C'est une question complexe et fondamentale qui touche à la laïcité car il y a notamment l'Église catholique qui est à fond contre. » Avant d'ajouter que, selon lui, Vincent Peillon avait lancé une « troisième initiative qui [remettait] la laïcité sur ses fondements au lieu d'en faire soit une laïcité positive à la Sarkozy, mais qui était néo-cléricale (nous y reviendrons plus bas), soit une laïcité répressive à la Sarkozy-Guéant. [...] Que peut être la morale partagée dans une société pluraliste et où il y a plusieurs morales convictionnelles différentes ? [...] Il ne s'agit pas de porter atteinte à ces morales convictionnelles mais de trouver le fondement partagé qui peut être enseigné sans porter atteinte à la pluralité des morales convictionnelles. »

précisé par l'idée selon laquelle la laïcité méritait d'être étudiée "comme un fait juridique et historique", ou encore, comme quelque chose qui existerait à l'"intérieur" de chacun d'entre nous, et non comme un principe dirigé "contre les religions". Mais la discussion, à partir du moment où elle avait dû intégrer une notion aussi sensible n'avait su que trop naturellement se focaliser sur ce qui attire à la gestion contemporaine du fait religieux.

C'est pourquoi il nous est une nouvelle fois apparu indispensable de rappeler que le débat sur la laïcité avait été relancé, dès les années 1980, par la question de la place de l'islam, puis, plus récemment encore, en 2003 et 2010, par les lois sur le port de signes religieux à l'école et plus généralement dans l'espace public.¹⁰²¹ Dans un article de la *Revue française de sciences politiques* paru en 2007, Martine Barthélemy et Guy Michelat ont d'ailleurs noté qu'en 2003, 68% des Français estimaient que la laïcité en France était menacée.¹⁰²² Le fait est, comme l'a rappelé Danièle Hervieu-Legler, que la France des années 2000, "comme toutes les sociétés dites sécularisées, désenchantées, dont on avait prédit un peu tôt l'éloignement définitif par rapport à la croyance et à la religion", mériterait d'être observée comme une société dans laquelle s'expriment une multiplicité d'attentes spirituelles, elles-mêmes organisées autour des traits typiques de notre modernité :

« On s'aperçoit en effet que ces dernières se développent d'une façon extrêmement exubérante là précisément où cette fameuse modernité sécularisée et a-religieuse est elle-même travaillée par son propre questionnement. [...] Nous vivons dans l'instantanéité, et cette exigence d'instantanéité se renforce avec tous les outils familiers – portable, carte de crédit, etc... – qui envahissent notre quotidien. Ces logiques de l'instantanéité font du même coup surgir toute une réflexion sur la question de "l'enracinement", sur la nécessité de se redonner à soi-même un certain nombre de "fils" permettant de se relier à une continuité qui vient de plus loin que soi ; ce qui se joue à travers toutes sortes de formes de

¹⁰²¹ C'est parce qu'il avait constaté que les débats sur le voile islamique et, plus généralement, le port de signes religieux en milieu scolaire n'avaient rien perdu de leur vigueur, que Jacques Chirac, ordonna, en 2003, la constitution d'une commission chargée de travailler sur la place de la laïcité dans le monde du travail, les services publics, les lieux publics, etc. La « Commission Stasi » (tenant son nom de son président, Bernard Stasi, alors Médiateur de la République), composée de vingt membres issus d'horizons divers : enseignants, chercheurs, juristes, politiques, responsables d'établissements scolaires, etc., avait alors auditionné, pendant près de trois mois, plus de cent quarante personnes représentant la société civile, les partis politiques et les instances religieuses du pays. Or, c'est sur la base de ses travaux que sera élaborée la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux à l'école. Enfin, il est à noter que le Rapporteur Général de la commission, Rémy Schwartz, est l'un des trois spécialistes, avec Alain Bergounioux et Laurence Loeffel, à qui Vincent Peillon devait demander de rédiger le rapport commandé en 2012 sur l'enseignement laïc de la morale. Voir : Bernard Stasi (dir.), *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République : rapport au Président de la République*, Présidence de la République, Paris, 2003, [en ligne] disponible sur :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf>, [consulté le 16 mai 2014] ; « Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics », *Journal Officiel de la République Française*, n° 65 du 17 mars 2004, p. 519 ; Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, *Journal Officiel de la République Française*, n° 0237 du 12 octobre 2010, p. 18344.

¹⁰²² Martine Barthélemy et Guy Michelat, « Dimension de la laïcité dans la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique*, volume 57, mai 2007, p. 649-698.

“patrimonialisation” du rapport aux grandes traditions religieuses. [...] Ces constructions individualisées sont aussi formatées – c'est très important de le rappeler – par les données propres du “marché” contemporain des biens symboliques. La sécularisation, on le sait, a introduit une démonopolisation des grandes institutions religieuses, déboutées de leur prétention à fournir aux individus et aux sociétés un sens “clé en main”. On a donc assisté à une formidable libéralisation de ce “marché” des biens symboliques, accentuée dans la période récente par “l'ouverture des frontières” à toutes sortes de nouvelles offres venues d'ailleurs. Et c'est d'ailleurs en raison de cet apport que la scène religieuse française ne peut plus être aujourd'hui enfermée dans le dispositif institutionnel pensé au début du siècle pour régler les rapports entre la société, l'Etat et trois grandes religions massivement présentes sur le sol national, le catholicisme, le protestantisme et le judaïsme. [...] J'ai fait il y a quinze jours une expérience très intéressante de ce point de vue. Je me suis rendue à la grande opération finale de la manifestation qu'organise le C.N.R.S. tous les ans autour de “science et société” : 600 ou 700 jeunes étaient rassemblés au Futuroscope de Poitiers pour réfléchir à des thèmes concernant la science qu'ils avaient eux-mêmes demandés. Et, ce qui aurait été impensable il y a encore dix ans, l'un de ces thèmes fut bien sûr “science et religion”, sur lequel nous avons réuni le plus gros de tous les ateliers malgré l'abondance de thèmes proposés... »¹⁰²³

Dès lors, même si la réflexion initiée par Vincent Peillon aurait dû, à ses yeux, se concentrer sur la distinction du “juste”, des “valeurs”, des “droits”, et des “devoirs” communs,¹⁰²⁴ il nous est apparu qu'elle ne pouvait être raisonnablement comprise qu'en étant rattachée à un processus engagé, certes, par des questionnements intermédiaires, mais dont nul ne saurait ignorer les liens qu'il avait dû entretenir avec la dimension prise par le traitement social, et, partant, scolaire, d'une époque profondément marquée par les effets d'une quête très contemporaine de spiritualité.¹⁰²⁵

Dans un entretien mené par Juliette Grange et Didier Deleule, pour la revue *Cités*, Vincent Peillon, à qui l'on avait demandé de définir la morale laïque s'était pourtant empressé

¹⁰²³ Danièle Hervieu-Leger, « La demande de religieux dans la société actuelle », in *Le Fait Religieux. Actes du Colloque national du 17 novembre 2001, Les Cahiers du Cevipof*, mars 2003, p. 18-24.

¹⁰²⁴ « Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » », *Le Journal du Dimanche*, *op. cit.*

¹⁰²⁵ Nous soulignerons, par ailleurs, et ce, avant-même d'aborder à proprement parler le contenu du projet d'élaboration d'un enseignement laïque de la morale, que la volonté d'intégrer une étude détaillée du fait religieux à l'école est justement intervenue au début des années 2000, lorsqu'un colloque organisé, en novembre 2001, à l'IEP Paris, a vu des intervenants – dont quelques membres du Groupe Société Religion Laïcité (GSRL) – s'émouvoir de l'insuffisance de l'enseignement de ces questions, ainsi que des difficultés rencontrées par les enseignants chargés de les évoquer. Il nous semble, en outre, utile de rappeler que c'est par le biais du rapport de Régis Debray rendu en septembre 2001 sur « L'enseignement du fait religieux à l'école laïque » qu'a été décidée la création par l'arrêté ministériel du 26 juin 2002 (modifié en 2006) d'un IESR (Institut Européen en Sciences des Religions), lui-même dépendant de l'EPHE. Enfin, s'il nous fallait ajouter un point sur l'importance prise par l'appréhension du fait religieux à l'école, nous noterions simplement qu'en décembre 2008, le Conseil de l'Europe auditionna Jean-Paul Willaime (directeur scientifique de l'IESR) au sujet de la dimension religieuse dans le dialogue interculturel, lequel, avait alors insisté sur l'importance des religions dans l'enseignement scolaire obligatoire. Voir : Arrêté du 6 mars 2006 portant création à l'École pratique des hautes études de l'Institut européen en sciences des religions, *Journal Officiel de la République Française*, n° 63 du 15 mars 2006, texte n° 18, p. 3946 ; Régis Debray, *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. L'enseignement du fait religieux à l'école*, La documentation française, Paris, février 2002 ; *Le fait religieux à l'école, Acte du colloque national, 17 novembre 2001*, Les cahiers du CEVIPOF, mars 2003, n°5 ; Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, *op. cit.*, p. 560-563.

de rappeler qu'elle avait été portée dans la seconde partie du XX^e siècle par des historiens soucieux d'insister sur son origine positive, voire matérialiste.¹⁰²⁶ Mais à peine avait-il dit ceci qu'il lui avait aussitôt fallu préciser cela :

« Ces travaux sont fondateurs, mais la source de l'idée de laïcité n'est pas seulement celle d'un positivisme athée ou d'un idéal rationaliste et scientiste, et cette approche commence à être enrichie et corrigée. Il y a dans la pensée de Jaurès, de Quinet ou de Ferdinand Buisson l'expression d'une spiritualité propre au républicanisme, un espoir d'ordre non matériel qui ne contredit pas les religions ou les autres formes d'espérance mais rend leur coexistence possible et en est le socle. Ferdinand Buisson (1881-1932), grand artisan de la laïcité française, la conçoit comme une religion nouvelle, dont l'expression peut être à la fois philosophique et politique. Le républicanisme n'est pas seulement un ensemble d'institutions ou de dispositifs matériels, mais un certain esprit. L'école de la république est par conséquent la mise œuvre d'un véritable pouvoir spirituel, portant et transmettant des valeurs et non pas seulement des connaissances, même si le savoir, le jugement, la connaissance sont aussi et déjà par eux-mêmes des valeurs. [...] L'enjeu n'est pas seulement le pouvoir matériel mais aussi le pouvoir spirituel. À s'en désintéresser, on en laisse le monopole à l'Église, du côté de l'obscurantisme, de la conservation, voire de la réaction. C'est à partir de cette analyse que le projet de l'école laïque va se construire, et c'est ce qui va permettre que la République, par l'école laïque, s'établisse enfin dans la durée. [...] La nécessaire neutralité confessionnelle n'est pas la neutralité morale. Il y a là une grave confusion, qui désarme notre société face à un trop grand nombre de revendications particulières. [...] La refondation de la République n'est pas seulement institutionnelle et comptable, mais bien spirituelle et morale. »¹⁰²⁷

L'initiateur du projet qui nous intéresse, en bon admirateur de la « *Foi laïque* » de Ferdinand Buisson,¹⁰²⁸ avait donc bien jugé indispensable de situer l'effort sur le terrain défriché, jadis, par les promoteurs d'un message spirituellement très engagé. Cette approche, posant que

¹⁰²⁶ Vincent Peillon citera notamment, Louis Legrand, Claude Nicolet et Madeleine Réverieux. Cf. « Vincent Peillon : Qu'est-ce que la morale laïque ? », *Cités*, n° 52, avril 2012, p. 95-99. Voir : Louis Legrand, *L'importance du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, op. cit. ; Jean Baubérot, Guy Gauthier, Louis Legrand et Pierre Ognier, *Histoire de la laïcité*, Éditions du CRDP de Franche-Comté, Besançon, 1994 ; Madeleine Réverieux, « Jean Jaurès et la nouvelle idée laïque », in *Laïcité 2000*, Colloque de 1986, Edilig, Paris, 1987.

¹⁰²⁷ *Ibid.*, p. 95-98.

¹⁰²⁸ Nommé par Jules Ferry pour présider aux destinées de l'enseignement primaire, le protestant Ferdinand Buisson occupa de poste pendant près de dix-sept ans. Pour lui, l'idéal auquel tout homme aspire devait être effectivement mû par une « *Foi laïque* », elle-même guidée par la conscience et l'envie de parvenir à la réalisation la plus parfaite possible du beau dans l'ordre esthétique, du vrai dans l'ordre scientifique et du bien dans l'ordre moral. Cette conduite, très inspirée du protestantisme libéral, devait ainsi faire du devoir le fondement le plus sûr de toute réflexion et le chemin le plus dégagé vers la liberté. Il lui semblait, dès lors, somme toute logique de considérer l'école obligatoire, gratuite et laïque comme le premier instrument de l'émancipation intellectuelle et morale de l'homme. Elle devait être, selon sa pensée, le socle le plus élémentaire de la diffusion de ce qu'il convenait donc d'appeler une « spiritualité laïque ». Dans les *Lieux de mémoires*, Pierre Nora le décrira comme « à la fois le produit, l'artisan, l'apôtre et la conscience » de la République. Notons qu'alors qu'il dirigeait la collection « Bibliothèque républicaine », Vincent Peillon ressuscita, en 2007, *La Foi laïque* de Ferdinand Buisson, recueil d'articles, de conférences et d'extraits de débats publiés par ce dernier en 1911. Cela ne devait ensuite pas l'empêcher de publier lui-même, en 2010, un ouvrage à la gloire de Buisson, intitulé « *Une religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson.* » Voir : Ferdinand Buisson, *La Foi laïque*, Éditions Le Bord de l'Eau, collection « Bibliothèque républicaine », Paris, 2007 ; Samuel Tomei, « Ferdinand Buisson. Père de la laïcité républicaine. », *Humanisme*, n° 279, décembre 2007, p. 30-37 ; Vincent Peillon, *Une Religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Seuil, collection « Librairie du XXI^e siècle », Paris, 2010 ; Claude Lelièvre, « La Foi laïque », *Blog de Médiapart*, 10 février 2010.

chaque citoyen devrait être indispensablement pourvu d'une même « foi » en sa capacité d'élévation intellectuelle et morale, avait ainsi voulu promouvoir la capacité de l'école Républicaine des années 2000 à s'arroger le droit de supporter une vision précise de la formation au vivre ensemble. Or, c'est très probablement pour cela, surtout, qu'il fut un temps question d'élaborer ou de réactiver ce qui aurait effectivement mérité d'être nommé « une » morale laïque. Mais la mouture finale du projet, telle qu'elle semble se préciser à l'heure où nous écrivons ces mots, devrait pourtant suivre les indications plus généralistes et « modérées » contenues dans le fameux rapport d'avril 2013. Des deux termes mis en valeur par le rêve d'une école fondamentalement « buissonnière », nous allons, en effet, constater qu'il ne devrait surtout rester que le principe, certes laïc, d'un enseignement moral ; ce qui du point de vue de notre étude reviendrait à signaler une modération de l'importance donnée au paradigme intrinsèquement unitariste de la pensée « Peilloniste ». Cela étant, nous serons amenés à observer malgré tout comment le modèle si chèrement défendu par l'ancien ministre devrait souffrir de ne pas être totalement renié. Nous nous intéresserons pour cela notamment à la manière dont les rédacteurs du texte sur l'enseignement laïque de la morale se proposèrent de soutenir une logique, par endroit, très proche de celle qu'avait pu défendre le nouveau député européen. Nous reviendrons, par exemple, aux idées à partir desquelles ces spécialistes jugèrent bon d'évoquer – en les nommant – les principes et les valeurs méritant d'être promus par le futur enseignement moral et civique. Mais nous montrerons aussi que leur texte ne se sera que très peu attardé sur les potentielles difficultés qu'engage l'acceptation malléable de certaines notions. En cela, nous verrons surtout qu'il s'était souvent agi pour ses rédacteurs de recentrer le projet sur une idée médiane de la communauté des valeurs, laquelle, devait être principalement évoquée à travers rôle joué par une logique là encore très habermassienne de la formation morale et civique. Mais avant cela, nous verrons comment la prise en compte des raisons touchant à la complexité d'un discours engagé, mais limité par sa propre contemporanéité, dut prioritairement nous amener à considérer qu'un retour sur l'histoire et l'importance du poids acquis par les notions de « morale » et de « laïcité » devait précéder l'examen détaillé de ce qui reste, à ce jour, le plus récent effort produit par l'École républicaine en ce qui concerne la formation morale et civique des jeunes Français.

2.1 Un enseignement questionné par le poids des mots.

Si la question du respect du principe de laïcité fut, presque organiquement, toujours contenue dans les discours ayant entouré l'élaboration et la promotion de l'éducation civique,

il reste que l'acceptation de la notion dut néanmoins évoluer, de son invention jusqu'à nos jours, en fonction, non seulement des époques, mais aussi, voire, surtout, des intentions de ceux qui, depuis 1905, furent amenés à discuter des moyens concrets de son application. Or, nous savons que la séquence historique dans laquelle nous sommes engagés devrait être celle où, pour la première fois, l'intégration de la notion de laïcité dans le titre d'un projet d'enseignement dut faire l'objet d'un débat. Mais on sait pareillement que la morale, prise, elle aussi, indépendamment de toute autre considération, fut, de son côté, et de tout temps, souffrir d'être confrontées à l'expression de fondements philosophiques justement tenus de déterminer sa compréhension dans le champ scolaire. Enfin, nous n'ignorons pas que la séquence qui accueille actuellement les débats sur la morale laïque pourrait fort bien se caractériser, du fait de son "ultramodernité", par la fragilité des certitudes communément acquises sur le sens des mots. C'est pourquoi, il nous a semblé qu'un regard porté sur le sens de ce que peut être une morale scolaire devait précéder ici l'examen tout aussi indispensable de la signification fluctuante dont a pu, et peut encore, se couvrir le concept de laïcité.

A. La légitimité de la morale scolaire en question.

Comment la neutralité requise de la part d'un état démocratique tel que le nôtre peut-elle, après tout, ne serait-ce qu'autoriser, l'enseignement de la morale ? Cette question qui, selon toute vraisemblance, ne s'était pas véritablement posée en 2008, tient son importance de ce que les débats actuels disent de la capacité ou de la légitimité de l'école à évoquer « une » morale. La notion, en effet, lorsqu'on la rapporte à son origine latine « *moralitas* » (façon, caractère, comportement approprié), suggère, au départ, que celui qui la définit dispose du pouvoir d'imposer une vision précise du "convenable". Or, si l'on considère que le rôle d'un état démocratique peut être, aujourd'hui encore, essentiellement défini par son aptitude à protéger les libertés individuelles, – elles-mêmes prises comme la meilleure réponse à apporter au pluralisme de nos sociétés –, il convient effectivement de se demander si la promotion, apparemment évidente, de la liberté individuelle ne constitue pas, en soi, un parti pris culturel quant à la question de la « vie bonne ».¹⁰²⁹

¹⁰²⁹ La notion de « vie bonne » doit être comprise comme un concept régulièrement utilisé par les philosophes. En tant que notion, elle s'oppose d'abord à la définition subjective du bonheur comme satisfaction justifiée. Mais elle est aussi conceptuellement distincte d'une conception objective du bonheur, définie en fonction de biens subjectifs ou substantiels. La vie bonne peut donc être appréhendée comme un mode d'être, une norme de l'humain, à prétentions objectives, définie à partir d'activités intrinsèquement bonnes. En somme, le concept de vie bonne

Pour Pierre-Étienne Vandamme,¹⁰³⁰ la réponse à cette question réside dans l'observation du chemin par lequel l'État républicain fut amené à privilégier la définition du "juste" à la définition du "bien". En suivant sa logique, il faudrait ainsi premièrement se souvenir que le principe de neutralité de l'état – tout comme celui de laïcité – trouve ses origines dans les guerres de religions des XVI^e et XVII^e siècle, au terme desquelles, la différenciation des convictions privées sur la question religieuse dut progressivement acter la disparition du pouvoir de légitimation idéologique du droit divin. Or, puisque l'on sait que pour préserver sa légitimité, l'État libéral dut asseoir sa raison d'être sur des bases nouvelles en manifestant une certaine distance vis-à-vis des convictions privées, on comprendra sans peine comment la tolérance fut progressivement amenée à constituer une sorte de réponse politique, circonstanciée, et donc, culturelle à la guerre des dieux. Mais si cette « morale de la neutralité » peut, dans ce cas, légitimement souffrir d'être rattachée au destin très spécifique d'un groupe situé dans le temps et dans l'espace, il n'en reste pas moins permis d'envisager sa définition comme le simple résultat de ce que Pierre-Étienne Vandamme appelle une "*compréhension républicaine de l'État*" :

« En effet, s'il est vrai que l'avènement intellectuel du libéralisme trouve son explication dans un contexte particulier, qui fut celui de l'Occident moderne (Rosanvallon, 1989 ; Manent 1987), la valeur première de la liberté déborde largement ce contexte. Il existe en effet deux manières d'interpréter l'émergence du libéralisme politique. L'explication strictement historique la situe dans le contexte des guerres de religion et du développement de l'économie de marché. L'explication pragmatique, elle, y voit la réponse naturelle à la différenciation des visions du monde, au pluralisme naissant. Comment établir un pouvoir légitime dans une société marquée par une diversité de visions du monde également raisonnables ? En neutralisant, par l'*impartialité*, les revendications symétriques à s'imposer comme l'unique modèle de vie bonne, c'est-à-dire en témoignant un *égal respect* à toutes les convictions raisonnables de ce type. Pour être légitime, dès lors, dans une société pluraliste, l'État ne peut qu'être laïc, et viser la neutralité quant au bien, objectif qui va indéniablement de pair avec la promotion de la liberté individuelle. Cela étant, la neutralité et la laïcité de l'État sont également défendables à partir d'une compréhension républicaine de l'État. Cette dernière ne se focalise pas premièrement sur la protection des libertés individuelles face à toute interférence illégitime de l'État ou d'autrui. Il ne convient pas, d'un point de vue républicain de réduire le pouvoir de l'État au strict nécessaire (à déterminer), mais plutôt d'en confier les rênes à tous. »¹⁰³¹

En suivant ce raisonnement, on pourrait ainsi s'accorder à dire que "notre" morale de la neutralité a vu le jour sur un terrain culturellement très constitué, mais qu'elle n'en découle pas

pourrait être défini par la poursuite ou l'exercice du bien, là où le bonheur se définit, avant tout, par un état mental. Voir à ce sujet : Judith Butler, *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Payot, Paris, 2014.

¹⁰³⁰ Pierre-Étienne Vandamme, « Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », *Revue française de pédagogie*, n° 182, janvier-février-mars 2013, p. 107-116, [en ligne] disponible sur : <http://rfp.revues.org/4026> , [consulté le 4 mai 2014].

¹⁰³¹ *Ibid.*, p. 108.

moins d'un fait naturel. De notre point de vue, le grand avantage de cette approche légitimante de la morale réside alors dans l'importance accordée au principe républicain (théorisé, hier par Jean-Jacques Rousseau¹⁰³² ou John Stuart Mill¹⁰³³) selon lequel, l'idéal démocratique procède de la valeur donnée à l'unanimité. L'unanimité, envisagée comme un biais mécanique ou « naturel » échappe au déterminisme culturel. Elle ne le nie, certes, pas. Il n'est, du reste, jamais vain de s'intéresser au rôle potentiellement tenu par la culture dans la définition du juste. Mais la logique d'une morale naturelle peut au moins permettre de dépasser ce seul cheminement en se proposant d'être admise comme l'expression la plus absolue de l'intérêt général. Ainsi, «la» morale doit pouvoir obtenir un droit de cité, quand le peuple, considéré au singulier et, partant, comme un corps politique, autorise l'existence d'un avis supérieur. D'une certaine manière, cela doit même conduire à penser que le fondement premier de la distinction du juste et du bien réside dans l'intuition que les questions de justice, au contraire des questions de sens, sont, elles, susceptibles de vérité. Dès lors, si rien dans cette conception des faits ne doit, encore une fois, participer à la négation de la pluralité des valeurs, il reste que le pouvoir politique – qui ne saurait, certes, jamais être celui de tous – peut exercer son droit d'incarner une vision du juste, elle-même légitimée par la priorité donnée à la valeur de la procédure par laquelle il se conquiert. C'est ainsi, peut-on dire, que la neutralité de l'État sait garantir l'incapacité du politique à privilégier un pan particulier du collectif. C'est par elle, par exemple, qu'il lui est impossible de favoriser «*les non-croyants par rapport aux croyants*».¹⁰³⁴ Une majorité pourrait-elle, en somme, partager une vision du «bien», que l'État républicain n'aurait, au fond, d'yeux que pour le domaine du juste.¹⁰³⁵ Or, c'est, au final, cette association d'idées, dans sa propension à autoriser l'ensemble des citoyens à se reconnaître comme membres d'une même communauté politique, qui doit pouvoir constituer le socle et la raison d'être de ce que l'on est, dès lors, en droit d'appeler «la» morale scolaire. Ainsi, la morale à l'école est, non seulement permise, mais elle est, au fond, au départ de toute prétention éducative. Alain Bergounioux ne dit, d'ailleurs, rien d'autre. Dans un article paru dans la revue

¹⁰³² Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social*, *op. cit.*

¹⁰³³ John Stuart Mill, *De la liberté*, Éditions du Grand Midi, Zürich, 1987 ; *Considérations sur le gouvernement représentatif*, Gallimard, Paris, 2009.

¹⁰³⁴ Pierre-Étienne Vandamme, « Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », *Revue française de pédagogie*, *op. cit.*, p. 108.

¹⁰³⁵ Pour aller plus loin, il serait même permis, en se référant comme Pierre Étienne Vandamme, à la philosophie morale de Brian Barry, de justifier l'enseignement de la morale par l'opposition qu'elle sait établir entre deux types de questionnement : « *comment devons-nous vivre ?* » – *question du bien* – et « *comment devons-nous vivre ensemble ?* » – *question du juste* ». *Ibid.*, p. 109. Voir : Brian Barry, *Culture and equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Polity Press, Cambridge, 2001.

de l'Office Universitaire de Recherche Socialiste, celui qui venait de rendre le rapport d'avril 2013 sur l'enseignement de la morale laïque (même si certains – dont lui – préfèrent évoquer l'enseignement laïque de la morale) a en effet parlé de l'école comme d'une "*exigence morale*" :

« L'école est l'objet d'attentes et de sollicitations multiples. Et souvent contradictoires. Faut-il pour autant qu'elle n'ait plus d'autre raison, ni d'autre ambition que d'être, comme il est parfois dit, le lieu où s'échangent une demande et une offre d'éducation ? De n'être plus que le fournisseur de services ? Non évidemment. L'école est une exigence morale. [...] Il y a ; certes, de la témérité à prétendre enseigner la morale à l'école. Celle-ci n'a pas le monopole de l'éducation – l'a-t-elle jamais eu ? Et puis comment enseigner ce que l'on a tant de difficulté à dire aujourd'hui ? Pourtant, on ne peut se contenter de dire le droit, ce qui est légalement permis ou ce qui ne l'est pas. [...] Transmettre des valeurs et rendre sensible, à l'école, une exigence morale que toute valeur suppose, nécessite de prendre appui, à cette fin, sur ce qui constitue spécifiquement l'école. »¹⁰³⁶

La morale aurait donc toute sa place à l'école. Mieux, rien ne serait plus juste que de l'envisager comme l'objet premier de tout apprentissage scolaire.

Sauf que cette vérité, rapportée à notre sujet, ne saurait certainement pas se suffire à elle-même, car l'intervention de la morale dans le champ scolaire, aussi légitime soit-elle, ne détermine en rien les manières diverses d'aborder son enseignement, et cela, à plus forte raison, lorsque celui-ci est associé à une notion aussi sensible que la laïcité. C'est pourquoi, l'examen du projet initié par Vincent Peillon méritait également d'être introduit par la notification de ce que peuvent engager des compréhensions parfois très éloignées d'un principe résolument malléable.

B. L'acception malléable du concept de laïcité.

S'il s'avère, comme nous allons progressivement le voir, que le vœu initialement formulé de voir naître un enseignement de morale laïque devrait finalement déboucher sur la création d'un enseignement laïque de la morale, c'est qu'il est apparu impossible, pour la majorité de ceux qui travaillent actuellement à la révision des programmes d'envisager l'existence d'« une » morale laïque.¹⁰³⁷ Or, cette vision des choses, qui méritera plus tard d'être elle-même

¹⁰³⁶ Alain Bergounioux, « Pour un enseignement laïque de la morale », *L'OURS*, hors-série n° 64-54, juillet-décembre 2013, p. 19-20.

¹⁰³⁷ À ce propos, nous pouvons citer les extraits de l'échange que nous avons eu avec Alain Bergounioux dans lesquels il était revenu sur ce qui sépare sa vision de "la" morale de celle originellement promue par Vincent Peillon : «

Alain Bergounioux : Il y a plusieurs conceptions de la laïcité et plusieurs conceptions de la morale laïque. Donc il est très difficile de définir "une" morale laïque. Pour l'essentiel il s'agit pour nous de définir les bases d'une morale commune et d'un enseignement moral commun. Tout ça doit se faire à partir de l'instrumentation, de la

discutée, doit, en effet, correspondre, pour ceux qui la défendent, à l'idée qu'il faudrait se faire d'une laïcité multiple.¹⁰³⁸

réflexion sur les valeurs de la République et sur la dignité de l'homme etc... Et puis, la méthode étant tout aussi importante que le fond, il faut que tout cela puisse déboucher sur une formation au jugement. Il faut aborder les problèmes qui sont les problèmes du juste, des comportements, cela, en impliquant la personne et le futur citoyen... C'est ça l'objectif.

Nous : *Vous avez bon espoir que cette fois-ci la mayonnaise prenne ?*

Alain Bergounioux : *Et bien c'est difficile parce qu'il y a un état de la société et de l'opinion qui est paradoxal... À la fois, il y a une demande de morale, mais il n'y a pas de consensus sur le contenu. Et puis il y a une certaine méfiance des enseignants, parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont ambiguës. Dans le rapport on a essayé de déminer les choses pour montrer qu'il ne s'agissait pas du tout d'élaborer une morale officielle mais qu'il s'agissait de revenir à ce qui est fondamental, à ce qui fonde la démocratie et à ce qui n'est pas contestable.*

Nous : *Vous pensez qu'il n'est plus possible d'envisager la définition d'une morale officielle qui se voudrait être, au fond, une morale exemplaire ?*

Alain Bergounioux : Non non ça je ne pense pas. Je ne pense pas que ça soit possible.

Nous : *Ça n'est plus possible ?*

Alain Bergounioux : *Je pense que ça n'est plus possible, vu l'état de la société, vu le pluralisme etc... Donc il ne s'agit pas de définir à l'école ce qu'est une vie bonne... On peut le regretter, mais c'est comme ça.*

Nous : *Vous-même, vous le regrettez ?*

Alain Bergounioux : *Euh.... Je ne sais pas (rires..) Je crois que c'est difficile. Il ne s'agit pas de définir ce que c'est que bien vivre avec à partir d'une morale de la vertu. Il s'agit de réfléchir à ce que sont les valeurs qui permettent de vivre ensemble et à la manière de faire comprendre qu'il n'y a pas de citoyenneté sans responsabilités individuelles et collectives. Voilà. C'est ça l'ambition essentielle. Pas plus. Parce qu'il faut que ça soit acceptable par le plus grand nombre. Sinon ça risque de rester lettre morte, comme on l'a vu en 2008 puisque les circulaires ministérielles sont restées totalement inappliquées dans le primaire, cela, parce que les enseignants ne veulent pas procéder ainsi. Nous, ce que nous souhaitons, c'est les impliquer, or, il y a quand même une base qui, malgré les défauts et la faiblesse du temps consacré à cet enseignement, fait que les programmes rénovés d'éducation civique depuis les années 90 ont quand même été acceptés, notamment au collège.*

Nous : *Il y a donc tout de même une différence fondamentale de vision entre Vincent Peillon et vous ?*

Alain Bergounioux : *Disons qu'au départ, il n'avait certainement pas une idée précise de ce que ça pourrait devenir.*

Nous : *Il m'a pourtant semblé (sur la base de ses déclarations) qu'il avait une idée, peut-être, plus tranchée sur la question ; qu'il défendait un point de vue très républicain voire, très classique de ce que pourrait être un enseignement de morale laïque.*

Alain Bergounioux : *Pour ce qui est du contenu, nous partageons la même vision des choses. Mais nous ne partageons pas son point de vue sur l'appellation "morale laïque". Il nous semble qu'il faille plutôt parler d'une morale commune fondée sur des méthodes de débat argumenté. Idéologiquement, il n'y a donc pas de désaccord fondamental entre Vincent Peillon et nous. Mais il y a quand même des nuances. Vincent Peillon a tenu à dire qu'il ne voyait pas de différence entre une morale laïque et une éducation laïque de la morale, mais il existe, malgré tout, quelques nuances. Parce que nous nous ne pensons pas qu'on peut enseigner, comme ça, "une" morale laïque, parce que, d'abord, il y en a plusieurs – la laïcité, de ce point de vue, est elle-même traversée de débats – et aussi parce qu'il s'agit d'enseigner des principes communs. Il faut qu'il y ait une éthique laïque, mais pas nécessairement une spiritualité laïque. Donc, si vous voulez, nous on se situe plutôt dans le sillage de la pensée de Jules Ferry et lui serait plus proche de celle de Ferdinand Buisson. En somme, Vincent Peillon, portait une exigence plus lourde que nous. »*

¹⁰³⁸ Jean-Marie Donegani, « Laïcité, sécularisation et religion : les enjeux d'une redéfinition obligée », in Guy Bédouelle, Henri-Jérôme Gagey, Jérôme Rousse-Lacordaire et Jean-Louis Souletie (dir.), *Une République, des religions : pour une laïcité ouverte*, Éditions de l'Atelier, Paris, 2003, p. 143-162.

Au départ de tout, pourtant, le principe de laïcité – et c'est là que son histoire rejoint celle de la neutralité morale de l'État – mérite d'être inscrit au cœur d'un processus dont la fin première fut, et reste, aujourd'hui encore, de défendre l'autonomie de la raison contre la tradition. Son ADN, misant originellement sur la liberté contre l'autorité, et, partant, sur la défense des droits de l'homme et du citoyen contre la société de droit divin, doit ainsi, aujourd'hui encore, pouvoir permettre de se représenter le monde et l'homme "*hors référence à une transcendance*".¹⁰³⁹ C'est donc, d'abord, en ce sens, comme l'ont rappelé Martine Barthélemy et Guy Michelat, qu'elle autorise que soient posés simultanément "*un principe de liberté et un principe d'égalité*".¹⁰⁴⁰ Selon une approche strictement philosophique des choses, la liberté devrait ainsi fondamentalement être celle de la conscience ; une conscience qui ne serait soumise à aucun "*crédo obligé, aucun discours établi*"¹⁰⁴¹ et qui, de fait, ne pourrait échapper en rien à la critique si indispensable de la raison. L'égalité, elle, concernerait, dès lors, le statut des préférences spirituelles de chacun. C'est donc, d'abord, en cela que dans l'enceinte juridique et philosophique tracée par la laïcité, chaque citoyen devrait pouvoir être différemment croyant, agnostique ou athée. Mais une telle logique suppose aussi que la liberté permise par la laïcité institutionnelle ne soit pas tenue de se circonscrire à l'idée de tolérance. Elle devrait en fait la dépasser. Comme l'a noté, en 2003, un des vingt « sages » de la Commission Stasi,¹⁰⁴² l'acceptation juridico-politique restrictive de la tolérance dit ainsi que : "*l'autorité tolère ce qu'elle ne veut ou ne peut empêcher, mais ce qui est simplement toléré reste en position d'infériorité par rapport à ce qui est donné comme norme*".¹⁰⁴³ Or, la laïcité,

¹⁰³⁹ Jacques Sutter, « La laïcité comme cohabitation des différences », in Guy Michelat, Julien Potel, Jacques Sutter, *L'héritage chrétien en disgrâce*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 290.

¹⁰⁴⁰ Martine Barthélemy et Guy Michelat, « Dimension de la laïcité dans la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique*, op. cit., p. 649.

¹⁰⁴¹ *Ibid.*

¹⁰⁴² Constatant que les débats sur le voile islamique et, plus généralement, le port de signes religieux en milieu scolaire n'avaient rien perdu de leur vigueur, Jacques Chirac, ordonna, en 2003, la constitution d'une commission chargée de travailler sur la place de la laïcité dans le monde du travail, les services publics, les lieux publics, etc. La commission était composée de vingt membres issus d'horizons divers : enseignants, chercheurs, juristes, politiques, responsables d'établissements scolaires, etc., qui, pendant près de trois mois auditionnèrent plus de cent quarante personnes représentant la société civile, les partis politiques et les instances religieuses du pays. La présidence de la commission ayant été confiée à Bernard Stasi, alors Médiateur de la République, on parlera de commission Stasi. Le Rapporteur Général de la commission, Rémy Schwartz participera, avec Alain Bergounioux et Laurence Loeffel, à la rédaction du rapport commandé en 2012 par Vincent Peillon : *Morale laïque. Pour un enseignement laïc de la morale*. C'est sur la base des travaux réalisés par la commission Stasi que sera élaborée la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux à l'école. Voir : Bernard Stasi (dir.), *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République : rapport au Président de la République*, Présidence de la République, Paris, 2003, [en ligne] disponible sur :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf>, [consulté le 16 mai 2014].

¹⁰⁴³ Henri Peña-Ruiz, *Dieu et Marianne, philosophie de la laïcité*, PUF, Paris, 1999, p. 68-69.

elle, vise à “l'égalité des citoyens”.¹⁰⁴⁴ C'est pourquoi, la tolérance mérite, quoiqu'on puisse penser du concept qui nous intéresse, d'être envisagée comme “une vertu de la laïcité”.¹⁰⁴⁵ Elle figure, certes, au premier rang des ingrédients indispensables à sa réalisation, mais elle ne peut se suffire à elle-même. Cela revient donc à dire que dans l'idéal fondateur de la laïcité réside l'obligation de promouvoir l'unité des hommes en plaçant “ce qui est commun en droit à tous les hommes” au-dessus de “ce qui les sépare en fait”.¹⁰⁴⁶ C'est ainsi que le principe de laïcité revendiqué, au départ, en doctrine, fut consacré par le droit dans les lois laïques de la fin du XIX^e siècle. Or, c'est en grande partie en fonction de cet élément précis de la question posée par l'actualité qu'il nous faut comprendre la légitimité conceptuelle et juridique dont se prévalent les partisans de ce qu'il conviendrait, en effet, de nommer “la” morale laïque. Sauf qu'il s'avère, pour certains de nos contemporains, que la laïcité institutionnelle ne traduit qu'imparfaitement l'idéal théorisé par ses inventeurs, dans la mesure où son histoire comporte des avancées et des reculs ou, comme l'ont noté Martine Barthélemy et Guy Michelat, “des conflits et accommodements, mais aussi des renoncements”.¹⁰⁴⁷ C'est pourquoi il n'est pas impossible de distinguer “dans ce long processus de construction” des “seuils de laïcisation”.¹⁰⁴⁸ C'est d'ailleurs précisément pour cela que Géraldine Muhlmann et Claire Zalc ont tenu à préciser dans un article de 2008 qu'en France :

« [...] la laïcité s'est construite dans une combativité et une méfiance à l'égard de l'église, notamment catholique, qui conduisent à regarder les situations anglo-saxonnes comme des paradoxes, voire des contradictions. Mais du point de vue anglo-saxon, c'est la France laïque qui connaît des paradoxes, amenée à beaucoup « se mêler » de religion, finalement, par sa combativité même. [...] Les difficultés conceptuelles et pratiques de l'idée de laïcité tiennent à l'acception qu'il faut donner à cette « neutralité » religieuse du pouvoir politique. Celle-ci est le fruit d'une histoire plus ou moins mouvementée à l'égard des pouvoirs religieux, histoire nationale dont il reste des traces. La plupart des démocraties occidentales sont laïques, en réalité ; la plupart ont un état religieusement neutre, séparé du religieux. En ce sens, elles sont « libérales », c'est-à-dire préservent un espace pour la liberté de culte et la liberté de conscience dans lequel l'état n'intervient pas. [...] Le libéralisme religieux anglo-saxon protège surtout les individus contre l'état, le français veut protéger aussi l'état, parce qu'il est plus enclin à repérer derrière la liberté individuelle de culte et de pensée la possibilité d'une organisation religieuse politiquement revendicative, voire déstabilisatrice. Cela, bien entendu, apparaît comme « moins libéral ». Mais le problème est sans doute plus compliqué que ne le suggère cette appréciation « quantitativiste ». La tension entre une

¹⁰⁴⁴ *Ibid.*

¹⁰⁴⁵ Jacques Sutter, « La laïcité comme cohabitation des différences », in Guy Michelat, Julien Potel, Jacques Sutter, *L'héritage chrétien en disgrâce*, op. cit., p. 305.

¹⁰⁴⁶ Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'Éducation nationale*, op. cit., p. 19.

¹⁰⁴⁷ Martine Barthélemy et Guy Michelat, « Dimension de la laïcité dans la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique*, op. cit., p. 650.

¹⁰⁴⁸ *Ibid.*

acceptation libérale et une acceptation combative est constitutive de l'histoire française de la laïcité. »¹⁰⁴⁹

Ainsi, existerait-il deux acceptations possibles de la laïcité. L'une serait "libérale" et l'autre "combative". Sans doute peut-on même dire que c'est sur la base de cette distinction permise par le regard porté sur l'histoire plus ou moins récente de la notion que les rédacteurs des futurs programmes du socle commun entendent aujourd'hui privilégier un enseignement laïque de la morale à un enseignement de morale laïque. Mais s'il nous faut comprendre leur démarche, il convient tout autant de se figurer ce que sont les "seuils" de laïcisation.

Pour ce faire, il faut donc, pour commencer, nous remémorer le fait que l'histoire de la laïcité n'a pas débuté en 1905, puisque la loi de séparation des Églises et de l'État correspond, au départ, elle-même, à un pacte laïc beaucoup plus libéral que ne l'avaient été les étapes antérieures d'un processus de laïcisation entamé, en réalité, dès la Révolution.¹⁰⁵⁰ Dans son ouvrage de référence sur l'*Histoire de la laïcité française*, Jean Baubérot montre à ce titre que la Révolution française, a échoué – contrairement à ce qui s'est produit aux États-Unis – à ériger la première religion du pays en religion « nationale », ce que Rousseau et sa « religion civile » n'aurait, d'ailleurs, certainement pas renié.¹⁰⁵¹ Or, c'est précisément cet échec qui aurait conduit la République à libérer de l'emprise de l'Église certains espaces, en créant, par exemple, le mariage civil ou en inventant des cultes nouveaux auxquels elle seule pouvait pourvoir (culte de l'Être suprême). Mais l'idée première, visant à refuser l'intolérance de l'Église, dut rapidement, rappelle-t-il, se confronter au dilemme posé par cette forme originale de « laïcisme de combat » : *"comment être tolérant en combattant la religion dominante, au motif qu'elle apparaît intolérante ?"*.¹⁰⁵² C'est donc en se calant sur la gestion de ce souci que l'acceptation du principe de laïcité aurait ainsi dû, selon les temps de l'histoire, ne pas être toujours envisagée en fonction de l'élan combattif de ses débuts. On sait, par exemple, que le

¹⁰⁴⁹ Géraldine Muhlmann et Claire Zalc, « La laïcité, de la III^e à la V^e République », *Pouvoirs*, n° 126, mars 2008, p. 101-102.

¹⁰⁵⁰ Jean Baubérot voit dans la Révolution française et l'Empire, un "premier seuil de laïcisation". Cf. Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française*, op. cit., p. 5. Voir aussi : Jean Baubérot, *La laïcité quel héritage ? De 1789 à nos jours*, Labor et Fides, Genève, 1990 ; *Vers un nouveau pacte laïc ?*, Seuil, Paris, 1990 ; *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Le Seuil, Paris, 2004 ; *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 2006 ; *Une laïcité interculturelle. Le Québec avenir de la France ?*, Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 2008 ; *La laïcité expliquée à Nicolas Sarkozy et à ceux qui écrivent ses discours*, Albin Michel, Paris, 2008 ; *La laïcité falsifiée*, La Découverte, Paris, 2012 ; « Laïcité et regard critique sur la société, *Blog de Médiapart*, [en ligne] disponible sur : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-bauberot>.

¹⁰⁵¹ Dans son livre, Jean Baubérot cite les travaux sur la « religion civile » de Rousseau de Ghislain Waterlot pour qui le *Contrat social* prônait un système "dont les dogmes se rapportent à la morale et aux devoirs que celui qui la professe est tenu de remplir envers autrui". Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française*, op. cit., p. 7, citant Ghislain Waterlot, *Rousseau, religion et politique*, PUF, Paris, 2004.

¹⁰⁵² *Ibid.*

système concordataire mis en place par Napoléon I^{er} contribua paradoxalement à prolonger la laïcisation de certains espaces et de certaines pratiques, devenus, pour reprendre les termes de Muhlmann et Zalc, *républicainement sacrés*”.¹⁰⁵³ On sait aussi que le XIX^e siècle fut le théâtre d'une longue bataille au terme de laquelle l'école primaire put, au final, intégrer le terrain le plus symbolique de ces espaces “sacrés” de la laïcité républicaine.¹⁰⁵⁴ Jean Baubérot dit d'ailleurs de cette laïcité scolaire qu'elle “constitue l'aboutissement du premier seuil dans un domaine clé.”¹⁰⁵⁵ Mais il précise aussi qu'il importe tout autant de ne pas oublier qu'une version plus équilibrée dudit principe fut défendue dès les premières années de la III^e République :

« Parce que la « grande majorité des Français » n'est composé « ni de bons » catholiques, respectueux de toutes les prescriptions de leur Église, ni de libre-penseur militants et irréligieux, un apaisement est possible et peut apparaître aux réalistes des deux camps comme servant leur intérêt bien compris. »¹⁰⁵⁶

Comme preuve – là aussi paradoxale – de cette évolution, on pourra, du reste, se rappeler que Ferdinand Buisson (qui présida la commission chargée d'élaborer la loi de 1905) avait, lui-même, tenu à souligner que la loi Ferry ne devait en aucun cas être envisagée comme une “*loi de combat*” :

« Le principal objet de l'acte législatif qui a séparé l'école de l'Église, son résultat à la fois le plus immédiat et le plus efficace doit être non la transformation des locaux scolaires, mais celle des programmes, des leçons, des exercices, de tout ce qui fait l'esprit de l'enseignement et la valeur de l'éducation. La loi du 28 mars n'est pas un accident, un fait isolé dans notre législation : en sécularisant l'école, elle ne fait qu'étendre le droit commun, et en quelque sorte les principes mêmes de notre Constitution à l'organisation de l'instruction nationale, c'est-à-dire au seul des services publics qui, jusqu'ici, par une étrange contradiction, eût conservé l'attache confessionnelle. Par conséquent, tout ce qui tendrait à rapetisser cette loi, à la présenter au pays comme une sorte de règlement de police des locaux scolaires, à en inaugurer l'application par un semblant de croisade iconoclaste, pourrait bien servir les desseins de ses adversaires, mais en altérerait la notion même et risquerait d'en faire méconnaître par les populations le véritable caractère et la haute portée. Il n'y a qu'une manière de la bien appliquer, c'est de l'appliquer dans l'esprit même où elle a été votée, dans l'esprit des déclarations réitérées du gouvernement, non comme une loi de combat dont il faut violemment enlever le succès, mais comme une de ces grandes lois organiques qui sont

¹⁰⁵³ Géraldine Muhlmann et Claire Zalc, « La laïcité, de la III^e à la V^e République », *Pouvoirs*, *op. cit.*, p. 105.

¹⁰⁵⁴ Avant la loi Ferry, la loi Guizot du 28 juin 1833 (bien qu'elle ne dégagait pas entièrement l'enseignement primaire de la tutelle de l'Église) marqua, en un sens, un premier pas pour faire de l'école “l'affaire de l'État”, puisqu'elle imposait à chaque commune d'ouvrir une école publique. Même le retour en grâce de l'enseignement religieux permis par la loi soutenue, en 1850, par le catholique légitimiste Alfred de Falloux, est paradoxalement considérée par Géraldine Muhlmann et Claire Zalc comme un “*compromis*” ayant, au fond, permis d’“*installer un contrôle étatique toujours plus fort sur l'enseignement primaire.*” *Ibid.*

¹⁰⁵⁵ Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française*, *op. cit.*, p. 55.

¹⁰⁵⁶ *Ibid.*, p. 58.

destinées à vivre avec le pays, à entrer dans ses mœurs, à faire partie de son patrimoine. »¹⁰⁵⁷

Le problème de la délimitation des règles potentiellement prescrites par le principe de laïcité avait donc dû déjà se poser dans le régime le plus anticlérical de l'histoire de France,¹⁰⁵⁸ lequel, mériterait, au fond, d'être perçu comme le temps d'un premier mélange entre une vision combattive et libérale de la laïcité. Mieux, si l'on se dit qu'à la suite de l'épisode Vichyste, la Constitution de 1946 et celle de 1958 surent réaffirmer les principes laïcs définis sous la III^e République, on ne devra pas pour autant mésestimer le fait qu'elles n'avaient absolument pas empêché l'école de rester le terrain d'expression privilégié des grandes crises modernes de la laïcité. Les lois Marie et Barangé de septembre 1951,¹⁰⁵⁹ la loi Debré de 1959¹⁰⁶⁰, et les troubles ayant entouré le projet de loi Savary de 1984¹⁰⁶¹ en sont le parfait exemple. Plus récemment, le vote de la loi du 15 mars 2004 interdisant dans les collèges et lycées publics « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse », dut d'ailleurs, bel et bien, accréditer l'existence d'un nouveau “*seuil*” de laïcisation, plus radical encore que ne l'étaient les textes originaux, dits « combattifs ». En affirmant que la présence du religieux à l'école sous toutes ses formes ne correspondait en rien à l'expression d'une certaine liberté de conscience et qu'elle pouvait, au contraire, constituer une menace pour celle-ci, la loi de 2004, en vint effectivement à supposer, comme l'entend Catherine Kintzler, que “*le déraciné*” devait désormais être “*le paradigme du citoyen*” :

« Il en est le paradigme en ce sens que l'association politique ne requiert rien d'autre de ses membres que de commencer avec elle, de se constituer comme sujets politiques en

¹⁰⁵⁷ Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^{ère} éd., Librairie Hachette et cie, Paris, 1882-1887, p. 1472.

¹⁰⁵⁸ Jacqueline Lalouette, *La République anticléricale : XIX^e-XX^e siècle*, Seuil, Paris, 2005.

¹⁰⁵⁹ La première accorda aux élèves des écoles privées l'accès aux bourses d'État, et la seconde, à toutes les familles – quel que soit l'établissement de leur choix – une allocation trimestrielle de mille franc par enfant. Voir : Loi n° 51-1115 du 21 septembre 1951 portant ouverture de crédit sur l'exercice 1951 (Éducation nationale) *Loi André Marie [en ligne] disponible sur :

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000516988>, [consulté le 23 mai 2014] ; Loi n° 51-1140, *Journal Officiel de la République Française*, 30 septembre 1951, p. 9979.

¹⁰⁶⁰ Instaurant un système de contrat entre les écoles privées et l'État, elle permit à ce dernier d'accorder une aide financière en contrepartie de l'assurance que les programmes seraient les mêmes que ceux de l'enseignement public. Voir : loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'États et les établissements d'enseignement privés, [en ligne] disponible sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420>, [consulté le 23 mai 2014]/.

¹⁰⁶¹ Gustave Peiser, « Ecole publique, Ecole privée et Laïcité en France », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, n° 19, 1995, [en ligne]. Disponible sur : <http://cemoti.revues.org/1699>. [Consulté le 23 mai 2014].

suspendant (et non en abolissant) momentanément leurs attaches particulières... »¹⁰⁶²

Pour Jean Baubérot, les raisons ayant présidé à l'affirmation de ce "*troisième seuil*" de laïcisation doivent ainsi, non seulement pouvoir être identifiées, mais elles doivent, plus que jamais, témoigner de la multiplicité des acceptions qui caractérisent la laïcité moderne. C'est comme cela, note-t-il, qu'il faut premièrement considérer les effets d'"*un processus de désinstitutionnalisation*"¹⁰⁶³ qui aurait vu l'idée de progrès – la même qui hier était parvenue à déstabiliser l'institution religieuse – décliner au profit de rapports plus "*consoméristes*".¹⁰⁶⁴ C'est donc, d'abord, sur cette base, estime-t-il, que les droits individuels, à mesure qu'ils se sont affirmés, ont pu inciter certains individus à revendiquer plus facilement « leur » orientation religieuse. Mais l'historien n'oublie pas d'engager parallèlement la responsabilité de ce qu'il nomme "*une crise de la socialisation morale*".¹⁰⁶⁵ Sur un socle argumentatif assez proche de celui qui a fait notre deuxième chapitre, il rappelle ainsi que l'imposition par le haut des "*devoirs envers autrui*" et "*envers la société*"¹⁰⁶⁶ ne possède plus le caractère légitime qui était le sien jadis, puisqu'il est aujourd'hui bien plus aisé de présenter la "*réalisation de soi*" comme un cheminement personnel "*moralement obligatoire*".¹⁰⁶⁷ Les critères de séduction ayant changé, on constate ainsi, de plus en plus couramment que l'origine généalogique, mais aussi régionale ou citadine, constituent des moyens de plus en plus revendiqués d'affirmer sa résistance à la standardisation chronique des références culturelles. Qui plus est, une troisième façon de comprendre le "*troisième seuil*" de laïcisation impliquerait aussi de prendre en compte un élément intrinsèquement lié à la réalisation de soi, à savoir, la "*nouvelle donne pluraliste*".¹⁰⁶⁸ Elle-même, rapportée à ce que nous disions précédemment des bouleversements engagés par la mondialisation, cette explication supposerait, quant à elle, de donner une certaine importance à la déterritorialisation du symbolique et à la structuration nouvelle de certains rapports au religieux en réseaux transnationaux. Ce serait, entre autre, par ce biais que serait intervenue la réactualisation du questionnement sur le rapport qu'entretiennent les nouvelles religiosités avec la compréhension du principe de laïcité. Lorsqu'il analyse cet aspect

¹⁰⁶² Catherine Kintzler, « Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la construction et le statut d'une théorie », *Cités*, n° 52, avril 2014, p. 62.

¹⁰⁶³ Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française, op. cit.*, p. 112.

¹⁰⁶⁴ *Ibid.*

¹⁰⁶⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶⁶ *Ibid.*, p. 113.

¹⁰⁶⁷ *Ibid.*

¹⁰⁶⁸ *Ibid.*

du problème Jean Baubérot établit pourtant un parallèle entre la manière dont la référence sociale à la laïcité se focalise aujourd'hui sur l'islam et l'énergie qui, hier, avait été déployée en ce qui concerne l'école privée. Mais l'historien de préciser que la problématique n'est, cependant, plus la même. Le contexte, note-t-il, veut que le débat actuel n'a pas à chercher ses racines dans une conflictualité politico-religieuse issue, comme hier, des guerres de religion ; pas plus qu'il ne s'inclut, dans une logique géopolitique similaire (du fait de la mondialisation) :

« [...] la laïcité historique correspond avant tout à des combats politiques et à des décisions parlementaires autour des projets de loi, même si progressivement le poids des médias se manifeste. La laïcité nouvelle se focalise d'abord autour d'« affaires » médiatiquement construites.¹⁰⁶⁹ Celles portant sur le « foulard » ont précédé, 15 années durant, l'élaboration de la loi. »¹⁰⁷⁰

Il ajoute, par ailleurs, que le débat contemporain sur la laïcité ne fait pas intervenir les mêmes forces sociales et politiques puisque la laïcité ne constitue plus, comme c'était le cas avant, un élément fondamental d'une identité majoritairement de gauche.¹⁰⁷¹

En somme, on doit comprendre que les manières de s'expliquer la reconfiguration

¹⁰⁶⁹ Jean Baubérot renvoie ici à la lecture de l'ouvrage de Thibault Deltombe, *L'islam imaginaire*, La Découverte, Paris, 2007 et de Pierre Ténavian, *Le voile médiatique*, Raison d'Agir, Paris, 2005.

¹⁰⁷⁰ *Ibid.*, p. 116-117.

¹⁰⁷¹ Pour résumer la situation sur ce point précis de la question, nous reprendrons les termes de l'analyse proposée par Philippe Portier dans une interview accordée, en août 2013 au *Figaro*. Alors qu'on lui demandait quels étaient les clivages politiques sur le sujet, il avait répondu ceci : « *Le champ politique est homogène sur la question. Après des années 1980-1990, marquées par la défense, à gauche, de l'altérité des cultures et l'avènement d'une laïcité « plurielle » - après l'affaire de Creil en 1989, le Conseil d'État a ainsi estimé que le port du voile islamique dans un établissement scolaire public était compatible avec la laïcité -, une même conception sécuritaire de la laïcité, de reconnaissance et de surveillance, s'est imposée sur la base d'une alliance entre la droite et la gauche. Cette convergence s'opère sous la pression de l'opinion, comme le montrent les sondages allant dans le sens de davantage d'encadrement, mais aussi sous l'effet de la montée en puissance du Front national. La gauche montre certes sa détermination mais, parallèlement, elle affiche une volonté d'apaisement, et ce d'autant plus que 90% des musulmans lui accordent leurs suffrages.* » Cf. « Laïcité : « L'opinion veut plus d'encadrement » », *Le Figaro*, 9 août 2013, propos recueillis par Caroline Beyer. Voir aussi : Philippe Portier, « Les mutations du modèle français de laïcité : quelques hypothèses », in *Le modèle français de laïcité*, Congrès de l'Association Française de Sciences Politiques, Rennes, 1999 ; Philippe Portier et Jean Baudouin, *La laïcité une valeur d'aujourd'hui ? Contestation et renégociations du modèle français*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2001 ; Philippe Portier, « Laïcité : la fin de l'exception française ? », contribution aux travaux de la *Société bretonne de philosophie*, Les Champs Libres, 22 mars 2008, [en ligne] disponible sur :

http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/PHILOSOPHIE_Webmestres/public/Conf/PhilPortier.pdf, [consulté le 20 mai 2014] ; « Histoire et sociologie de la laïcité », Séminaire I, *Annuaire de la section des sciences religieuses*, Ecole pratique des hautes études, 2009, p. 154-160 ; Philippe Portier, (dir. avec J. Lagrée), *La modernité contre la religion ? Pour une nouvelle approche de la laïcité*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2010 ; « Nouvelle modernité, nouvelle laïcité », in Nathalie Merlet (dir.), *La laïcité à l'Université*, Presses Universitaires de Saint-Etienne, Saint-Etienne, 2010 ; « Philippe Portier : « En prétendant défendre la laïcité, les hommes politiques la subvertissent » », *La Croix*, 29 mars 2013, propos recueillis par Anne-Bénédict Hoffner.

idéologique et plus ou moins récente du questionnement soulevé par l'acceptation du principe de la laïcité sont multiples. Mais il nous semble toutefois permis de les résumer en disant que les dernières décennies ont progressivement conduit la discussion à se construire sur la gestion d'enjeux tout à fait différents de ce qu'ils étaient originellement. De fait, l'objet premier de la réflexion contemporaine sur la laïcité ne repose plus tant sur la nature ou la légitimité du combat à mener contre le cléricalisme d'une religion majoritaire que sur la gestion d'un communautarisme visible (voire ostentatoire) et régulièrement associé, soit, à la stratégie de "groupes de pression minoritaires extrémistes", soit aux résultats de "politiques publiques et d'attitudes entraînant ghettoïsation sociale et discriminations."¹⁰⁷² Pour condenser en peu de mots une situation extrêmement complexe, nous nous appuyons d'ailleurs, là encore, sur les propos tenus par Jean Baubérot dans une interview accordée, en janvier 2012 au *Monde des religions* :

« Depuis 1989, la tendance est de réduire la laïcité à la visibilité de la religion dans l'espace public et à une neutralité qui ne s'applique plus seulement à l'Etat mais aussi aux individus, ou en tout cas à certains d'entre eux. Evidemment, tout ceci est lié à l'augmentation des flux migratoires et aux craintes que cela inspire, ainsi qu'au fait que l'islam soit devenu la deuxième religion de la métropole. »¹⁰⁷³

En gros, se poserait ainsi, surtout, la question de la liberté d'exprimer des croyances religieuses ou d'émettre une opinion, fut-elle athée, voire antireligieuse.¹⁰⁷⁴ D'un point de vue constitutionnel, les articles 10 et 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ne ferment d'ailleurs pas le débat, puisqu'ils reconnaissent ces droits tout en permettant une limitation de ces derniers par la loi.¹⁰⁷⁵ Mais il reste toutefois indispensable de reconnaître que les choses se sont particulièrement raidies ces dix dernières années. De fait, si personne n'ignorera que l'ambiance des années 1970-1980 dut permettre l'application et la compréhension générale de ce que Philippe Portier appelle une "laïcité de tolérance", nul ne

¹⁰⁷² *Ibid.*, p. 118.

¹⁰⁷³ « La laïcité en France, un athéisme d'État ? », propos de Jean Baubérot recueillis par Matthieu Mégevand, *Le Monde des religions*, 30 janvier 2012.

¹⁰⁷⁴ Ce problème, on s'en souvient, c'était notamment posée dans l'affaire dite des caricatures de Mahomet. Voir à ce sujet : « Les douze dessins qui ont ébranlé le monde musulman », *Le Monde*, 4 février 2006 ; « Washington condamne les dessins du prophète », *Le Figaro*, 4 février 2006 ; « La liberté d'expression est sacrée », *Le Nouvel Observateur*, 14 février 2006 ; Jeanne Favret-Saada, *Comment produire une crise mondiale avec douze petits dessins*, Les Prairies ordinaires, Paris, 2007.

¹⁰⁷⁵ **Art. 10.** « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi » ; **Art. 11.** « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi ». Cf. *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, [en ligne] disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>, [consulté le 16 mai 2014].

saurait davantage nier ce que les loi de 2004 et de 2011 purent vouloir dire d'une laïcité désormais invasive et prioritairement tenue de veiller à la "cohésion".¹⁰⁷⁶

En conclusions, si l'on additionne ou si l'on fait s'articuler entre-elles chacune des données du problème soulevé par l'acception moderne du principe de laïcité, on comprendra sans mal que c'est dans la réponse proposée par ceux qui s'inquiètent simultanément, mais séparément, de la bonne gestion de ces soucis inédits, qu'est réapparue avec une force nouvelle la dualité entre une vision libérale et combative (ou « combiste ») de la laïcité. C'est d'ailleurs en suivant cette même logique que l'on sera autorisé à distinguer, sur le plan scolaire, deux camps qui, l'un et l'autre, témoignent aujourd'hui encore assez fidèlement de la difficulté de faire s'accorder les promoteurs de ce que Vincent Peillon appelle « une » morale laïque et les partisans de ce que d'autres préfèrent nommer un enseignement laïc de la morale. Notre sujet, au fond, devra ainsi pouvoir illustrer, jusqu'à l'incarner, la pluralité des visions qui encadrent ce "concept valise".¹⁰⁷⁷ Enfin, c'est, en grande partie, parce qu'il nous faudra considérer les tenants et les aboutissants de ces hésitations qu'il nous a semblé important de faire des termes employés dans le titre du rapport d'avril 2013 les éléments symptomatiques d'une manifestation concrète de ce qu'il convient, dès lors, toujours plus aisément d'appeler l'ambivalence française.

¹⁰⁷⁶ Dans un ouvrage récemment consacré à l'histoire de la laïcité, Philippe Portier établit en effet une nette distinction entre l'approche libérale soutenue jusque dans les années 1980 et ce modèle résolument plus contraignant qu'aura occasionné le basculement paradigmatique survenu dans les années 1990. Confirmant en cela notre observation de l'évolution suivie par l'esprit du temps, il rappelle qu'un point de bascule est effectivement intervenu à la faveur d'un "retournement des forces" intellectuelles causé, entre autre, par l'éclosion des débats entourant la question du voile à l'école. Il note ainsi que les libéraux, promoteurs d'une "laïcité de tolérance" durent alors perdre leur influence au profit de confrères (néo-républicains) bien davantage convaincus par une compréhension plus raide de la laïcité. Il souligne ainsi, tout comme nous l'avons fait, qu'à partir de 1989 et de l'affaire de Creil, des partisans d'une "laïcité de cohésion" durent s'engouffrer dans la brèche ouverte quelques années plus tôt par la critique de l'école « pédagogue » menée par Jean-Claude Milner. De là, rappelle-t-il, ces personnalités que nous avons évoqués en parlant des soi-disant néo-réactionnaires, durent s'en prendre frontalement à l'idéologie de la diversité auquel ils attachaient deux défauts majeurs : « D'une part, elle met en cause la liberté du sujet. La réflexion, sur ce terrain, se déploie autour de la question du voile à l'école. Son port ne signale, de leur point de vue, aucune affirmation d'autonomie, ce que les tenants de la laïcité de la tolérance disent volontiers, à partir d'enquêtes sociologiques comme celle de Françoise Gaspard et Farad Khorokhavar. Il est bien davantage l'indice d'une soumission à la tradition, explicitement accusée d'incorporer toutes les arriérations culturelles et morales, et pis encore, à ceux, pères et frères, qui s'en servent pour imposer leur propre pouvoir sur les femmes. [...] D'autre part, elle met en cause l'unité de la nation. Pour nos auteurs, la vie sociale suppose le rassemblement des citoyens dans un monde commun. » C'est donc bel et bien sur le terrain d'une critique, non seulement populaire, mais portée par des intellectuels tels qu'Alain Finkielkraut, Élisabeth Badinter, Dominique Schnapper ou Catherine Kintzler que s'opéra un glissement de l'acception majoritairement libérale de la laïcité vers une approche plus conservatrice car obligeamment tenue de garantir la cohésion nationale. Cf. Philippe Portier, *La laïcité. État et religion en France depuis 1789*, La Documentation française, Paris, 2014.

¹⁰⁷⁷ Cf. Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité, 2013-2014*, Ministère de l'Éducation nationale, p. 135, [en ligne] disponible sur :

http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers/laicite_rapport_annuel_2013-2014.pdf, [consulté le 20 mai 2014].

2.2 L'esprit du futur « enseignement moral et civique ».

Lorsque nous l'avons rencontré au mois d'avril 2014, Alain Bergounioux nous a confié que l'idée de réformer l'enseignement moral et civique était en fait née de l'observation presque étonnée des répercussions qu'avait eues la déclaration plus ou moins spontanée de Vincent Peillon (dans le JDD) au sujet de la morale laïque :

« Au départ, Vincent Peillon a lancé ça (*la morale laïque*) comme une idée dans une interview au JDD. Et puis il a été surpris de l'écho que ses propos avaient eu. Mais je ne pense pas qu'il avait, à l'époque, mesuré les conséquences pratiques qu'allaient avoir ses déclarations. Il a lancé le concept, et c'est seulement ensuite qu'il a pris conscience de l'importance des débats que cela suscitait. Nous sommes alors entrés dans une deuxième phase. Il fallait clarifier tout ça et c'est ainsi qu'est née l'idée d'un rapport. »

Cette remarque, sans-même questionner l'étendue de la volonté originellement manifestée par Vincent Peillon de réformer l'enseignement en question, peut donc déjà indiquer que l'opinion s'était montrée fortement disposée à entendre parler d'un tel projet. Sachant, qui plus est, qu'il serait, certes, prématuré de discuter ici de la clarté des intentions qu'avait pu, à l'époque, effectivement nourrir l'ex-ministre de l'Éducation nationale, il reste néanmoins intéressant de constater qu'une époque très récente dut ainsi, bel et bien, justifier l'ouverture d'une réflexion de ce type.¹⁰⁷⁸ Ce que l'on peut dire, en revanche, de sources sûres, c'est que Vincent Peillon avait très explicitement tenu à parler, dès sa prise de fonction, de la nécessaire refonte de l'école de la République. Dans les premières pages du rapport d'avril 2013, figure d'ailleurs la

¹⁰⁷⁸ Si l'évocation du contexte social et plus généralement psychologique dans lequel la réflexion sur la morale laïque est intervenue nous impose d'éviter les redites, il nous a, toutefois, semblé utile de citer ce passage introductif du rapport sur "*l'affaiblissement des normes traditionnelles*" : « *La morale est en effet en question, dans la société et dans l'univers scolaire, à travers des inquiétudes ou des perplexités directement liées aux conditions de l'éducation familiale et scolaire. Pédagogues, philosophes, sociologues, psychologues, pédiatres se sont ainsi emparés de la question de l'autorité, des limites à poser à l'enfant, des modalités de l'obéissance, des repères nécessaires à son éducation et à son bien-être, des modalités des punitions et des sanctions, dans un contexte d'affaiblissement des normes traditionnelles du principe de la relation adulte-enfant et de pluralisation des valeurs de l'éducation. Ce cadre permet de comprendre la forte demande de morale de la société et, tout particulièrement, des familles, adressée à l'École. Mais cette demande est aussi le fait des acteurs de l'éducation scolaire. Les travaux des ateliers menés dans le cadre de la concertation sur la « Refondation de l'École » font apparaître une nette orientation morale des propositions, sensible notamment dans les principes avancés de la « bienveillance », de l'« hospitalité » de l'école, d'une « école inclusive » en guerre contre toutes les discriminations, soucieuse de bien-être des élèves, touchant encore le besoin de formation éthique des enseignants. L'objectif de formation du citoyen et l'horizon de la réussite éducative se redéfinissent à l'aune de valeurs morales qu'il faut bien comprendre comme ayant vocation à donner une nouvelle inspiration à l'action éducative de la maternelle à la terminale. Ce constat s'inscrit en cohérence avec les travaux de la mission qui, au fil des auditions menées, a rencontré une quasi-unanimité en faveur d'un enseignement moral à l'École témoignant d'un fort consensus autour d'un besoin de morale. » Cf. Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale laïque : Pour un enseignement laïque de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013, op. cit., p. 7.**

lettre qu'il avait adressée, en octobre 2012, à Laurence Loeffel,¹⁰⁷⁹ laquelle lettre, précisait nommément sa volonté de redonner à l'école une place de choix dans la transmission du "bien commun" :

« Madame,
Refonder l'école de la République, c'est lui donner toute sa place dans la transmission du bien commun et des règles, principes et valeurs qui la fondent. Parce que la République porte une exigence de raison et de justice, je souhaite l'enseignement, à l'École d'une morale commune qui contribuera à la construction du respect, du vivre ensemble et de la liberté. »¹⁰⁸⁰

L'objet de la mission confiée à la philosophe n'aurait pas pu être plus clair. C'est pourquoi nous devons, d'ores et déjà, remarquer que le vœu du ministre s'était pleinement inscrit dans la continuité d'une réflexion engagée, depuis la moitié des années 1980, sur la construction du fameux « vivre-ensemble ». La crise morale, civique, mais aussi, voire surtout, identitaire dans laquelle était – et reste – plongé notre pays n'avait donc, en 2012, toujours pas cessé d'inquiéter les Français. Il n'est, d'ailleurs, pas anodin de souligner que le gouvernement nouvellement élu s'était, en somme, lui aussi, convaincu du rôle prioritaire qu'aurait à jouer l'école dans la résolution de ce souci. Dans son discours de présentation du rapport, Vincent Peillon avait notamment déclaré que la République devait, certes, refonder l'école, mais qu'il devait s'agir, aussi, pour ne pas dire, surtout, de mettre l'école en capacité de refonder la République.¹⁰⁸¹

¹⁰⁷⁹ Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Laurence Loeffel a commencé sa carrière dans les années 90 en enseignant la philosophie en école normale. Chargée par la suite de la formation des professeurs des écoles et des conseillers d'éducation à l'IUFM de l'académie d'Amiens, elle rejoint, en 2003 le département de Sciences de l'éducation de l'Université de Picardie Jules-Verne, avant d'intégrer l'UFR des Sciences de l'éducation de l'Université Lille-3 en 2008. Membre du laboratoire PROFEOR-CIREL (EA 4354) et membre associée du Groupe Sociétés, Religions, Laïcités (UMR 8582, EPHE-CNRS), ses recherches portent principalement sur l'éducation du citoyen, la gestion de la diversité par l'école et l'actualité de l'éducation morale dans le cadre des sociétés contemporaines démocratiques et pluralistes. Voir : Laurence Loeffel, *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, Hachette Education Paris, 1999 ; *La question du fondement de la morale laïque sous la IIIe République (1870-1914)*, op. cit. ; « Instruction civique et éducation morale : entre discipline et « métadiscipline » », in Daniel Denis, Pierre Kahn (éd.) : *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, préface de Pierre Nora, CNRS éditions, Paris, 2003, p. 17-44 ; « Morale laïque et démocratie », *Spirales*, n° 39, Laïcité, croyances et éducation, n° coordonné par Jean-Paul Martin, 2007, p. 67-80 ; « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, CERSE, Université de Caen, vol. 41, n°2, 2008, p. 25-43 ; « La construction spiritualiste de la morale laïque ou le projet de fondation de l'autonomie du sujet », dans A.-C. Husser, B. Barthelmé, N. Picqué (dir.), *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés*, ENS Editions, Lyon, 2009, p. 103-121 ; *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires du Septentrion, col. "Éducation et didactiques", Villeneuve d'Ascq, 2009 ; *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*, A. Colin, col. « Débats d'école », Paris, 2009.

¹⁰⁸⁰ Bergounioux Alain, Loeffel Laurence, Schhwartz Remy, *Morale laïque : Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013*, Ministère de l'Éducation nationale, op. cit., p. 3.

¹⁰⁸¹ « Je vous ai dit à plusieurs reprises, et c'était au cœur de la campagne présidentielle du Président de la République : "refonder l'école de la République". C'est ce que nous essayons de faire modestement. Mais refonder l'école de la République, c'est, aussi, refonder la République par l'école. » Cf. [vidéo] « Intervention de Vincent Peillon à la suite de la remise du rapport "Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale" »,

Sans doute n'avait-il pas senti qu'au-delà du seul point de départ forgé sur une vision visiblement consensuelle de la situation, des complications apparaîtraient. Alain Bergounioux, nous le verrons, parlera lui de "précisions". Mais s'il reste – ce que le ministre dira – que tout le monde dut finalement se satisfaire de la réflexion produite, rien ne pouvait peut-être mieux servir notre problématique que l'attention portée à ces « détails » à partir desquels il fut décidé de « préciser » l'idée du ministre. C'est pourquoi il nous a fallu nous montrer très attentifs à ce que le rapport rédigé par Laurence Loeffel, Alain Bergounioux, mais aussi Remy Schwartz,¹⁰⁸² pouvait nous apprendre des principes, des valeurs et des modalités sur la base desquels ces trois personnalités avaient choisi de définir le rôle et le contenu d'un futur enseignement moral et civique.

A. Les principes promus dans le rapport d'avril 2013.

Comme première preuve de la capacité du projet à reconnaître la bipolarité du temps, un passage de la partie introductive du rapport évoque, tout en tâchant de la surmonter, l'impossibilité, apparemment acquise, d'imposer par le haut une conception du bien. Notant que la morale, du XIX^e siècle, jusqu'au milieu des années 1960, avait été définie de manière "consensuelle", à un moment où "cette imposition était possible, légitime et nécessaire", le rapport indique, en effet, qu'"au contraire", dans les sociétés démocratiques contemporaines

[en ligne] disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laique-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale.html>, [consulté le 25 mai 2014].

¹⁰⁸² Actuellement président du conseil d'administration de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration), Rémy Schwartz est connu pour avoir été successivement rapporteur auprès de la commission de recours des réfugiés (1987-1990), auprès du conseil de la concurrence (1988-1989) puis de la commission supérieure de codification (1990-1994). Responsable du centre de documentation du conseil d'Etat, conseiller juridique du Coprince d'Andorre, il fut également rapporteur du Haut conseil de l'Intégration de 1991 à 1995 puis nommé rapporteur général du Haut conseil à l'Intégration (1995-1997). Conseiller juridique du fonds d'action sociale depuis 1991, il a, par ailleurs, présidé la mission juridique du ministère de l'Environnement de 1992 à 1993. De 1993 à 2004, Rémy Schwartz fut aussi commissaire du gouvernement auprès de la section de contentieux du Conseil d'Etat. Il occupa, en outre, les fonctions de rapporteur général de la Commission de déontologie de la fonction publique territoriale (1996-2007). Commissaire du gouvernement auprès de la Cour supérieure d'arbitrage puis auprès du tribunal des conflits, Rémy Schwartz il fut, en 1999-2000, rapporteur général de la Commission pour l'avenir de la Décentralisation. De 2000 à 2007, il assura la fonction de secrétaire général de la commission supérieure de codification. En 2001, il a remis à Lionel Jospin, Premier ministre, le rapport pour la création d'un musée de l'immigration. En 2003, il a été rapporteur général de la commission « Stasi » sur la laïcité. Il a été professeur associé à l'université de Versailles Saint-Quentin avant d'être nommé à Paris I et présida le comité de rédaction des *Cahiers de la fonction publique* jusqu'en 2008. Depuis 1999, il est co-président du *Bulletin juridique des contrats publics*. Il a publié deux ouvrages: le *Guide juridique de l'équipement commercial*, éditions EFE, Paris, 1998 et *Un siècle de laïcité*, Berger-Levrault, Paris, 2007. Voir : « Rémy Schwartz remplace Arno Klarsfeld à la tête de l'Office français de l'intégration et de l'immigration », *La Croix*, 15 janvier 2013 ; [vidéo] « Intervention de Rémy Schwartz, conseiller d'État et professeur associé à l'Université de Paris I, rapporteur de la mission l'enseignement de la morale laïque à l'école », [en ligne] disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid71583/morale-laique-pour-un-enseignement-laique-de-la-morale.html>, [consulté le 25 mai 2014].

“plus personne ne veut se voir imposer ce qu’il doit penser ou croire”, ce qui, de toute évidence, constitue, à la fois, un progrès de la pensée et un défi pour ceux dont le rôle est, justement, de veiller à la saine transmission d’une morale commune :

« Le droit des individus à faire les choix éthiques qui leur conviennent, les options de sens et les choix de vie qui leur procurent satisfaction et bonheur a néanmoins pour contrepartie une fragilisation des normes morales communes, par ailleurs ébranlées par la domination de l’argent et par la tentation du repli identitaire qui vient concurrencer la citoyenneté, sur le double plan de l’appartenance et de l’allégeance. De telles évolutions, cependant, ne conduisent pas nécessairement à l’acceptation d’un relativisme généralisé des valeurs et des éthiques, ni au scepticisme. Mais, en reconfigurant le rapport de l’individu au collectif, elles complexifient les conditions de l’accord sur les prescriptions d’une morale, a fortiori interrogent-elles les principes et les contenus d’une morale commune et de sa reconnaissance par les citoyens. Traduite dans la philosophie morale, la recherche de ces conditions est à l’origine d’un partage entre morales « minimales » et morales « maximales ». [...] L’École est traditionnellement le lieu de cette articulation. »¹⁰⁸³

Présentée comme tel, l’objectif fixé par la redéfinition des missions de l’enseignement laïc de la morale semble pourtant claire. Il est entendu que l’on devra, à l’image de l’idée défendue par des philosophes tels que John Rawls¹⁰⁸⁴ ou Michael Walzer,¹⁰⁸⁵ proposer une réponse à l’antinomie entre universalisme et particularisme, dans le champ de la philosophie morale, politique, et, par extension, scolaire. Un passage du rapport dit ainsi qu’il “convient de ne pas idéaliser l’héritage de la III^e République”, mais qu’“il convient aussi de ne pas perdre la mémoire et de ne pas oublier le lien intrinsèque et propre à l’École de la République entre éducation scolaire et idéal moral, politique et social”.¹⁰⁸⁶ Ainsi devons-nous comprendre que la position « maximaliste » et moralement contraignante ou sacrificielle qui s’impose à tous de façon première et immédiate pourrait parfaitement épouser une position « minimaliste »,¹⁰⁸⁷

¹⁰⁸³ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l’Éducation nationale, *op. cit.*, p. 8.

¹⁰⁸⁴ John Rawls, *Théorie de la justice* (1971), traduit par Catherine Audard, Seuil, Paris, 1987.

¹⁰⁸⁵ Michael Walzer, *Morale maximale, morale minimale*, traduit de l’anglais par Camille Fort, Bayard, Paris, 2004 (*Thick and Thin : Moral Argument at Home and Abroad*, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana, USA, 1994).

¹⁰⁸⁶ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l’Éducation nationale, *op. cit.*, p. 8.

¹⁰⁸⁷ L’« éthique minimale » est au cœur de la théorie morale contemporaine développée depuis une dizaine d’années par le philosophe français Ruwen Ogien. Apparue en 2003 dans *Penser la pornographie*, et précisée dans *La panique Morale*, elle prolonge l’hypothèse, déjà formulée par John Stuart Mill au milieu du XIX^e siècle et entend dessiner le cadre d’une éthique libérale et anti-paternaliste principalement axée sur un principe de « non-nuisance » lui-même construit sur trois fondements majeur : 1. La neutralité à l’égard des conceptions substantielles du bien ; 2. Le principe négatif d’éviter de causer des dommages à autrui ; 3. Le principe positif qui nous demande d’accorder la même valeur aux voix ou aux intérêts de chacun. Voir : Ruwen Ogien, *Penser la pornographie*, PUF, Paris, 2003 ; *La panique morale*, Grasset, Paris, 2004 ; « Que fait la police morale ? », *revue*

dont le sens premier serait, depuis l'avènement de l'utilitarisme démocratique, de se contenter de veiller à ce que l'individu libre ne nuise pas délibérément à autrui. Il s'agirait, en somme, de construire un enseignement capable de prendre en compte une vision durkheimienne de la régression de la conscience collective,¹⁰⁸⁸ en démontrant que l'existence d'une morale « maximaliste » peut être défendue, à condition, bien sûr, que cette dernière soit suspendue à l'adhésion des acteurs aux normes qui structurent leurs interactions sociales. C'est donc par la reconnaissance des règles permettant la saine expression des particularismes qu'un principe communément admis de vérité devrait pouvoir constituer le postulat fondamental de toute spéculation rationnelle. Ainsi, le paradigme de l'unité, même dépassé par l'ultramodernité serait, selon cette vision des choses, sublimé ou révélé par l'appréhension généralisée des principes humanistes à partir desquels l'unicité de l'individu pourrait, alors, mériter d'être raisonnablement considérée. Dans la forme, et compte tenu surtout de son point d'ancrage, ce propos construit sur l'apprentissage et l'exercice de la morale se démarque donc de l'éducation à la responsabilité citoyenne défendue dans les années 1990. Mais dans le fond, le raisonnement comme sa finalité font finalement, eux aussi, écho à une logique habermassienne de refondation du lien social. Cette manière d'appréhender les règles de socialisation donne ainsi à penser que l'école - en tant qu'institution - devrait davantage prendre en compte "l'expérience scolaire" des élèves, à condition, seulement, que celle-ci puisse s'exprimer dans un cadre communicationnel raisonnable ; ce qui, on l'aura compris, revient à donner un poids non négligeable à l'unicité des points de vue et, partant, au paradigme de la différence.¹⁰⁸⁹ D'ailleurs, si l'on se remémore ce que suppose l'idée précédemment évoquée d'un « patriotisme constitutionnel », on se dira qu'il se sera effectivement agi, pour les rédacteurs du rapport, d'exposer un bon moyen d'articuler les expressions minimalistes et holistiques d'une morale globale.

Le but final étant de parvenir à élaborer le plus efficacement possible une formation

Terrain, n° 48, février 2007, p31-48, [en ligne] disponible sur : <http://terrain.revues.org/5002>, [consulté le 25 mai 2014] ; John Stuart Mill, *De la liberté*, *op. cit.*

¹⁰⁸⁸ Dans *De la division du travail social*, Émile Durkheim avait, en son temps, déjà, soutenu l'idée selon laquelle une régression de la conscience collective engendrée par les progrès de la spécialisation, n'empêche pas nécessairement les valeurs individuelles de dépasser ou de dominer la règle de personnalisation ou de différenciation, dans la mesure où sa logique peut faire de la règle d'émancipation un idéal d'autonomie dans le développement de la personnalité. Cela, devant conférer à l'autonomie, non seulement une respectabilité, mais aussi la possibilité de constituer une croyance nouvelle, et, partant, une morale, certes, nouvelle, mais belle et bien « maximale ». Voir : Émile Durkheim, *De la division du travail social*, *op. cit.* ; Jean Claude Filloux, « Durkheim et le socialisme », *Travaux de droit, d'économie, de sociologie et de sciences politiques*, Librairie Droz, n° 111, Paris, 1977, p. 140-163.

¹⁰⁸⁹ François Dubet, Danilo Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, *op. cit.*

morale et civique au vivre-ensemble, on ne s'étonnera alors pas de lire que l'école est *“le lieu”* où *“se cherche en permanence un équilibre entre les intérêts des individus et l'intérêt collectif”*. C'est entre ses murs, dit-on, qu'il sera offert aux futurs citoyens français d'exister et d'être reconnus dans leur plus stricte unicité, cela, même si chacun devra se sentir réuni autour des règles dictées par une raison supérieure. De là, devront, en sus, ressusciter l'autorité et la légitimité si chèrement contestées du maître de cérémonie. C'est d'ailleurs sur cette base rétroactive que la morale commune ne devra plus apparaître comme un moyen passéiste de prescrire et d'imposer la conception d'une vie bonne, ce qui *“reviendrait à imposer du bien parmi d'autre, en violation de la neutralité laïque, et pourrait mettre les élèves et leur famille dans une situation délicate.”*¹⁰⁹⁰ Ce qu'il nous faut ainsi saisir, c'est que les fameuses *“valeurs qui fondent la République et la démocratie”* ne seront alors plus comprises comme une inculcation mais comme le résultat d'*“une appropriation libre et éclairée”* :

« Dans le meilleur des cas, les vertus de la liberté, de l'égalité, de la solidarité, de la laïcité, sont découvertes et conquises de l'intérieur. C'est la dynamique même de l'émancipation. Sans cette dynamique, les valeurs communes demeurent étrangères, lointaines, peuvent même sembler arbitraires tant elles sont dépourvues de sens pour orienter sa pensée et sa vie. Or, cette dynamique est bien souvent en panne. Les enseignants, les conseillers principaux d'éducation comme l'ensemble des membres de la communauté scolaire font quotidiennement l'expérience de cette difficulté souvent vécue comme une impuissance à conduire les élèves sur le chemin d'une émancipation de soi qui leur permettrait de trouver leur place dans la communauté scolaire, sociale et politique. La difficulté tient ici, pour toute une frange d'élèves, dans l'impossibilité de se relier, comme individus, à la sphère de ce qui est commun à tous. »¹⁰⁹¹

C'est d'ailleurs dans ce cadre finalement libéral que le projet d'enseignement moral et civique prévoit « paradoxalement » de placer l'autorité et la discipline au premier rang des principes devant être (re)mis en avant. Le texte, tout en précisant, qu'il est *“fort difficile aujourd'hui de faire valoir la dimension morale de la discipline scolaire telle que Durkheim, par exemple, la comprenait”*, insiste en cela sur le fait que l'École, depuis une vingtaine d'année, a beaucoup travaillé sur le *“chantier de la règle”*, et qu'elle a, à ce titre, incessamment cherché un meilleur équilibre entre le répressif et l'éducatif, *“dans un esprit qui doit beaucoup au droit”*. Or, précise-t-on, il convient d'admettre que, dans cette dynamique, *“le lien intrinsèque entre autorité et discipline s'est perdu, de même que s'est effacé le principe d'une autorité*

¹⁰⁹⁰ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*, p. 23.

¹⁰⁹¹ *Ibid.*, p. 24.

enseignante qui exerce à la discipline au sein même des savoirs.”¹⁰⁹² C’est pourquoi, il est considéré comme essentiel de rétablir le lien qui rattache la discipline, non seulement aux règles, mais aussi au savoir. En outre, il est dit qu’il faudra faire en sorte que l’enseignement laïque de la morale permette de “*consolider ce premier degré de nouage de l’individu et du commun*” qu’est le principe de l’intérêt général. Ici, la gymnastique du raisonnement mérite donc d’être saisie avec le plus grand soin, dans la mesure où la démonstration met l’accent, dans la suite directe d’un développement sur une sagesse librement appropriée, sur les défaillances des méthodologies fondées sur la capacité de l’élève à accoucher de sa propre vérité :

« L’intérêt général est devenu plus difficile à identifier et à nommer dans l’univers scolaire. Les évolutions de l’École en direction d’une prise en compte de plus en plus individualisée des élèves participent de ce brouillage. [...] À l’école primaire, en particulier, cet horizon s’est perdu au profit de pratiques pédagogiques soucieuses de la construction par les élèves du rapport aux règles. Le principe constructiviste de ces activités visant l’intériorisation des règles par les élèves¹⁰⁹³ a pour effet de centrer les objectifs sur l’individu au détriment de la communauté de travail que constitue la classe. »¹⁰⁹⁴

Le texte préconise ainsi de favoriser les travaux collectifs, la prise de responsabilité (arroser les plantes, être élu délégué de classe, etc.) et plus généralement les actions de solidarité qui, toutes, devront engager “*la considération d’un primat de l’intérêt général sur l’intérêt particulier.*”¹⁰⁹⁵ Or, il nous faut tout de même préciser que la critique, plus ou moins clairement supposée, de certaines méthodes de l’Éducation nouvelle entretient ici une sorte de flou que la suite du rapport ne dissipera que partiellement, cela, même s’il reste que du seul point de vue défendu dans ces quelques lignes, la volonté de ranimer – en fin de course – un paradigme unitariste apparaît, malgré tout, assez évident.

Le texte que nous citons le démontre, d’ailleurs, d’autant mieux qu’il expose, comme nous le notions plus haut, les “principes” sur la base desquels la morale laïque devra être enseignée. Il en est notamment question dans un paragraphe sur “*la formation du sujet moral, du jugement moral, de la personne morale*”, dans lequel les auteurs ont pris soin de préciser à partir de quelles idées-forces une telle formation devra conduire l’élève à la conscience de la réciprocité :

¹⁰⁹² *Ibid.*, p. 25.

¹⁰⁹³ Étienne Vellas, « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes », *Enjeux pédagogiques*, n° 10, novembre 2008, p. 21-23.

¹⁰⁹⁴ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l’Éducation nationale, *op. cit.*, p. 25.

¹⁰⁹⁵ *Ibid.*

« Le manque d'empathie, l'indifférence aux autres, le mépris, l'absence de considération du point de vue de l'autre ou l'habitude de voir l'autre comme un ennemi, un concurrent ou un objet sont au cœur de la violence, une violence qui peut être tout à fait ordinaire. »¹⁰⁹⁶

Le rapport indique ainsi assez explicitement qu'en prenant appui sur des sentiments que connaît chaque élève, "*même jeune*", chacun saura acquérir une conscience de l'autre comme d'un alter-ego, voire comme d'un partenaire indispensable à sa propre réalisation. Il nous semble, en outre, intéressant de relever que la formation de la personne morale n'est pas envisagée comme un projet abusivement optimiste. D'une certaine façon, il est même entendu que l'enfant est un être potentiellement vicié, le texte n'hésitant pas à évoquer les "*situations quotidiennes de discriminations ou de moqueries*." De la même manière, la formation de la personne morale y est, non seulement, envisagée à partir de la délibération permise par des situations construites autour de "*dilemmes moraux*", mais elle doit, à l'en croire, se fonder sur "*l'épreuve des autres*." Point important, et référence, cette fois-ci encore, visible à la théorie habermasienne, il est en fait principalement dit que tout devra reposer sur la construction d'échanges langagiers élaborés, dans lesquels, la différence entre "*le regret et le remords, la pitié et la compassion*", ou celle qui distingue "*la sympathie*" de "*l'empathie*", ne devra pas (ou plus) apparaître comme un fait simplement intellectuel, mais comme le résultat d'une "*situation vécue*".¹⁰⁹⁷

Ainsi, l'articulation fondée sur l'attention devant être portée au particulier et au global peut par endroit complexifier la compréhension du projet. Mais il nous semble, qu'en ce qui concerne la question des principes, il s'agira de faire en sorte que la classe (re)devienne le lieu d'une précision, voire d'une redéfinition éclairée – lorsque la situation l'exige – des concepts moraux les plus élémentaires. Dans son discours de présentation du rapport, Vincent Peillon a d'ailleurs tenu à rappeler, en citant, pour cela, le philosophe Alain ou Claude Nicolet, que la laïcité, et, partant, la morale laïque, devrait toujours pouvoir convier, non pas "*à se croire soi-même, mais à avoir, en permanence une inquiétude*" sur ses propres principes :

« Ils [Alain et Nicolet] considèrent que, précisément, les notions véhiculées par la société méritent en permanence d'être remises en question. Alain enseignait aux professeurs de ne pas se croire soi-même, de ne pas se prendre pour un important, de ne pas considérer qu'on à soi seul la vérité. [...] Vous me dites souvent : « La morale qu'est-ce que ça veut dire ? » Et bien je vais vous le dire. La morale, c'est précisément la liberté. Soit vous obéissez à la loi – c'est le civisme – uniquement parce que si vous ne le faites pas, vous y serez contraints. Dans ce cas vous allez simplement respecter la loi par crainte du châtime. Ce n'est pas nécessairement de la liberté. C'est de la peur du gendarme. Donc ça vient de l'extérieur. La République s'est construite tout à fait différemment. Elle s'est dite : « On doit respecter la loi commune ; celle qui part de tous et s'applique à tous, par une obligation intérieure ». Sinon je

¹⁰⁹⁶ *Ibid.*, p. 26.

¹⁰⁹⁷ *Ibid.*

peux mentir à condition de ne pas être pris. Il y a des exemples... Mais ne pas mentir, ça vient de la disposition intérieure qui fait que l'on considère que c'est mieux ; par soi-même. Pas parce qu'on a peur. Une société démocratique ne peut pas vivre uniquement dans la peur du gendarme. Cela ferait d'elle une société autoritaire. Elle vit parce que chaque citoyen porte en lui les valeurs qui nous réunissent. Et vous me dites : « comment ça s'appelle ? » Ça s'appelle la morale, les obligations intérieures. La contrainte, c'est le droit, c'est le civisme. Ce qui vient de l'intérieur, ça s'appelle la morale. Et c'est pour ça que tous les grands républicains n'ont jamais séparé l'un et l'autre. [...] Le jour où il n'y a plus d'équilibre entre la morale et la politique ; lorsque la politique règne toute seule, lorsque la citoyenneté n'est plus celle de l'homme et du citoyen, ce jour-là, vous perdez la liberté. Ça débouche sur une société en crise, en perte de repère. Et c'est ce qui me semble être l'importance de réinstaurer ce que j'appelle la morale laïque. »¹⁰⁹⁸

Lorsqu'Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Remy Schwartz parlent du rôle que doit pouvoir jouer l'école dans la compréhension de ce qui différencie le regret du le remord, ils ne disent, d'ailleurs, rien d'autre. En cela, il nous faut noter que le paragraphe sur la formation de la personne morale donne des indications qui précisent, cette fois-ci, très nettement la volonté de donner un relief particulier aux enjeux moraux de l'éducation ; ce que les textes des années 1990 ne faisaient pas aussi clairement. Dans leur projet, l'évocation des principes qui président à la formation d'une éthique citoyenne ne nous est, du reste, pas apparue comme étant aussi simplement que cela associée à une logique autonome et potentiellement révélatrice du discours ou de la connaissance du droit. D'une certaine manière, la responsabilisation de l'État-éducateur quant à la distinction des principes devant être mis en avant, en deviendrait même plus visible, puisqu'il est plus explicitement signalé que le "*manque d'empathie*", les défauts de la mise en concurrence, "*le mépris*", et surtout, l'acceptation de l'imperfection originelle de l'être en formation devront faire l'objet d'une attention prioritaire. C'est donc là, entre autre, nous semble-t-il, que réside la nouveauté.

Il nous semble donc permis de dire que le rapport d'Alain Bergounioux, Laurence Loeffel et Rémy Schwartz mérite bel et bien d'être compris comme un texte engagé. Mais, en étant construit sur la conscience obligatoire des limites posées par l'époque que nous vivons, il n'en révèle pas moins la manière dont on se sera visiblement efforcé d'agir avec un sens très affirmé de la modération. Ce document évoque des principes indiscutables. Il parle du primat de l'intérêt général et de la formation de la personne morale. Mais il le fait en imaginant un système très explicitement construit sur la capacité de l'individu à s'auto-éclairer. En cela, il évite donc de promouvoir une vision trop injonctive de la formation morale et civique, et

¹⁰⁹⁸ « Intervention de Vincent Peillon à la suite de la remise du rapport "Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale" », *op. cit.*

synthétise, dès lors, fort bien les symptômes d'une ambivalence française difficilement surmontable par l'institution scolaire. Mais il ne devait être ici question que de principes. Or, nous allons voir que sa faculté à révéler la bipolarité du moment devait, en fait, encore plus s'exprimer dans la manière dont on y a évoqué un sujet aussi glissant qu'indispensable : la transmission des valeurs.

B. La question des valeurs enseignées.

Dans la perspective d'un enseignement laïque de la morale construit sur des bases prudentes, mais sûres de leur fait, le projet, tel qu'il est présenté dans le rapport commandé par Vincent Peillon, prévoit en effet *“d'élargir le socle des valeurs communes transmises par les enseignants et les membres de la communauté scolaire.”*¹⁰⁹⁹ Dans les faits, cela devra consister, non pas à réhabiliter, *“un socle vertueux du civisme”* (l'honnêteté, le courage, la véracité, la loyauté), mais à donner une épaisseur toujours plus visible aux valeurs de l'humanisme moderne : *“la dignité, la liberté, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations...”*. On comprendra ainsi que l'esprit paternaliste, voire romanesque dans lequel la question des valeurs avait été abordée autrefois ne pourra que difficilement supporter d'être promue dans une école nécessairement consciente de ce que l'époque ne permet plus. Mais rien ne devra toutefois empêcher de faire honneur aux valeurs constitutionnelles de la République française. En gros, le terrain sur lequel la question des valeurs devra être abordée ne pourra être qu'étroit, cela, même s'il est tout aussi clair qu'il faudra, malgré tout, trouver le moyen de l'occuper. Pour cela, l'approche envisagée par le rapport est simple : elle consistera à préparer la réception du discours en rappelant qu'il s'agira, toujours, de prendre en compte *“le caractère évolutif et vivant des valeurs communes”* :

« Elles sont inscrites dans un héritage et une tradition, et c'est l'objet de l'histoire et de l'instruction civique que de montrer qu'elles sont des conquêtes dans le passé. Mais cet héritage et cette tradition sont vivants, ils évoluent avec et dans les sociétés qu'ils contribuent à structurer. Ainsi sont exposées et discutées dans l'espace public des questions éthiques ou morales qui, il y a vingt ou trente ans, restaient d'ordre privé, comme les questions posées par la bioéthique, l'euthanasie ou le suicide médicalement assisté. Ces questions contraignent les démocraties contemporaines à forger de nouvelles normes, à faire vivre de nouveaux principes et de nouvelles valeurs, comme le consentement du patient dans l'éthique médicale. Cette dynamique pousse aussi à l'approfondissement des valeurs existantes, elle questionne les normes, notamment les normes juridiques. »¹¹⁰⁰

¹⁰⁹⁹ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*, p. 27

¹¹⁰⁰ *Ibid.*

Il est donc particulièrement intéressant de voir comment le futur enseignement laïque de la morale devra s'efforcer de sensibiliser les élèves au “*caractère vivant et évolutif*” des valeurs démocratiques, en veillant, pour cela, à solidariser étroitement la transmission et l'innovation. Pour préciser son argument, le rapport tient d'ailleurs à rappeler que l'anthropologie démontre parfaitement comment ce couple structure les morales laïques dites primitives :

« C'est l'idée qu'il est impossible à l'individu d'effacer le temps et la succession des générations, d'ignorer son histoire personnelle et plus globalement la culture dont il est imbibé, de condamner au néant ces ancêtres qui nous l'ont transmise et à qui nous devons reconnaissance et respect pour ce tribut qui nous est échu et que nous considérons comme nous étant naturellement dévolu. Ces sentiments ne sont pas incompatibles avec l'innovation : on abandonne des traits, on en crée et on en adopte d'autres, lesquels à leur tour viennent s'inscrire, par le jeu de l'éducation, mais sans le bouleverser intégralement, dans ce capital de la parole, de l'exemple et de la transmission »¹¹⁰¹

Face à cela, on ne peut que constater comment l'État s'est efforcé de rassurer, à la fois, les défenseurs de la tradition et les partisans d'une école capable d'assumer la diversité culturelle de ses protégés. L'idée première, précisée dans l'un de ces deux extraits, consistera alors, quoiqu'il advienne, à faire de la morale laïque un moyen de “*questionne[r] les normes*”. À l'image de ce qu'en dit Jean Baubérot, lorsqu'il évoque les travers potentiels de toute morale laïque,¹¹⁰² elle ne devra donc, en aucun cas, interdire d'interroger sans relâche la validité d'un consensus, fut-il déduit d'un héritage plus ou moins récent. C'est donc sur la base de ce point légitimant que les enseignants, eux-mêmes, “*souvent embarrassés dans la transmission des valeurs*”, pourront aborder en toute confiance un certain nombre de sujets. Mais le message, en s'adressant, en réalité, autant aux professeurs qu'à leur public, ne devait, par ailleurs, pas

¹¹⁰¹ *Ibid.*

¹¹⁰² « À l'époque [au XIX^e et début du XX^e siècle] les écoles n'étaient pas mixtes, on enseignait aux filles et aux garçons la même éducation à la citoyenneté, sans jamais dire aux filles qu'elles n'étaient pas citoyennes, sans droit de vote. Que se passait-il alors dans la tête des institutrices ? Avaient-elles tellement intériorisé cette différence ou avaient-elles une stratégie plus subtile, ce que je crois, en se disant qu'en enseignant la citoyenneté, les filles allaient d'elles-mêmes s'apercevoir du problème ? Autre explication de ce déclin de la morale laïque : il y a eu, à cette époque, une exaltation de la nation et du patriotisme. À partir des années 30, on se rend compte que la Grande Guerre est une victoire mais aussi la victoire à la Pyrrhus de la morale laïque. Les officiers catholiques, qui avaient été à l'école privée et à qui on avait enseigné qu'une école sans dieu était une école immorale, se sont aperçus que leurs soldats étaient solidaires, braves avec des qualités morales incontestables... À la Pyrrhus, car cette jeunesse morale a été formée pour une guerre qui a fait un million de morts. Une guerre qui a montré que le progrès technique pouvait aboutir au progrès dans la mort, alors qu'il y avait, dans la morale laïque, l'idée d'un lien entre progrès technique et progrès moral. Aujourd'hui, il ne faut plus faire d'impasse : la morale laïque sera forcément une morale qui questionnera la société, l'État... Comme le disait Condorcet : « *Il faut qu'en aimant les lois, on sache les juger.* » Le fondement actuel, c'est le préambule de la Constitution et sa réactualisation. La Constitution ne prétend pas être un fondement métaphysique. » Cf. « La morale laïque sera forcément une morale qui questionnera la société », interview conjointe de Jean Baubérot et Guy Coq, *Le mensuel de la Ligue de l'Enseignement*, op. cit., p. 13.

engager plus clairement la gestion des problèmes posés par la communautarisation de certaines consciences ou, plus indirectement, la difficulté de défendre une vérité qui ne serait pas nécessairement celle de la culture d'origine. Selon-nous, le fond du propos, pour peu qu'on s'autorise à lire entre les lignes, se situe là. Cette logique, dans sa prudence, révèle ainsi assez distinctement une pertinence, non seulement dictée par l'actualité, mais qui renverrait, là encore, à la prise en compte du penchant schizophrénique de la société française. En se basant, en premier lieu, sur la reconnaissance de l'incapacité légitime de l'homme à renier ses origines, elle se poursuit, en effet, sur l'hommage rendu à celui qui saura réinventer son propre récit *“sans le bouleverser intégralement”*. Cette articulation devrait donc avoir pour principale tâche de combler les pendants les plus disparates du rapport à la culture. En cela, personne ne devrait être fâché, et tout le monde pourra accepter l'évocation possible des valeurs. Prenant exemple sur l'histoire nationale, le texte précise, d'ailleurs, qu'au XIX^e siècle, l'éducation morale et laïque avait eu à cœur de prendre en charge *“une éducation à la solidarité comprise comme dette sociale et solidarité dans l'espace et dans le temps”* (sic.). Puis, il conclut en affirmant qu'il *“serait opportun”*, *“sans revenir à la doctrine solidariste”*, de faire valoir cette dimension du devoir :

« [...] qui n'engage pas seulement l'individu ou la personnes, mais la communauté et la reconnaissance d'un héritage : nous ne sommes pas seuls, nous héritons, nous transmettons. Mais il faut en même temps faire droit à la possibilité d'innover : ce qui est commun, admis et acquis n'est pas clos, fermé sur lui-même. [...] C'est un des moyens de lutte contre le fatalisme. »¹¹⁰³

Ainsi, constate-t-on que les penseurs de la nouvelle morale laïque n'ont eu de cesse de rappeler leur conscience des aspirations antinomiques mais légitimes qui font la France du moment. Le propos pourrait, en cela, sembler diplomatique. Mais il ne nous est pas apparu qu'il l'était tant que cela. Tout juste se sera-t-il, en somme, attaché à ne rien oublier, tant on s'imagine naturellement que le public d'Afrique du nord ou d'Afrique subsaharienne (dont nos travaux ont suffisamment montré qu'il était le premier – mais officieux – concerné par la réflexion en cours) devait être mis en situation de comprendre la bienveillance et le respect d'un message centré, entre autre, sur l'évolution des valeurs. La morale laïque, martèle-t-on, ne devra elle-même pas être appréhendée comme une notice gravée dans le marbre, puisqu'il est dit l'esprit républicain fut, et reste, par essence, construit sur l'attention qui mérite d'être portée sur l'éphémérité de certaines vérités. C'est pour cela, résumerons-nous, qu'elle devra constituer un modèle philosophique de référence, car c'est en son nom que « tous » les publics devront être

¹¹⁰³ *Ibid.*, p. 28.

capables d'“innover”. Ici, la diplomatie du propos apparaît donc dans sa plus stricte évidence. Mais il nous semble qu'il dut apparaître indispensable aux auteurs de souligner l'ouverture d'esprit qu'engage la promotion de certaines notions. Le projet, lancé dans un esprit de conviction, aura donc été pensé pour indiquer ce qui “*n'engage pas seulement l'individu... mais la communauté*”, ceci, même si rien ne devrait l'empêcher de souligner ce qui “*serait opportun*” de faire en ce qui concerne la question épineuse des valeurs, au premier rang desquelles figure ce que le rapport nome “*l'éthique laïque.*”¹¹⁰⁴

• la question prioritaire de l'éthique laïque •

En ce qui concerne ce point précis du rapport, il nous a semblé important de revenir plus en détail sur ce que ses rédacteurs considèrent être une “*éthique laïque*”. Ce passage du texte, en effet, est probablement celui qui renvoie le plus à notre actualité directe. Deux questions sont ainsi posées par la promotion de cette valeur très particulière : celle de l'acception contemporaine de la laïcité et celle de l'autorité de l'enseignant.

Il est dit, pour commencer, que cet engagement “*suppose de réaffirmer leur droit [celui des enseignants] à éduquer et à transmettre ces valeurs, car, précise-t-on :*

« Ce droit est trop souvent inhibé par une mauvaise compréhension de la laïcité et de la neutralité scolaires qui conduisent à une « laïcité d'abstention », selon l'expression de Paul Ricœur. Les enseignants n'osent pas aborder certaines questions en classe, de peur de dégrader le climat, de générer des conflits dont ils ne seront plus maîtres, alors même que la circulaire du 18 mai 2004 (encadrant la mise en œuvre de la loi du 15 mars 2004) affirme qu'il « convient d'être ferme sur le principe selon lequel aucune question n'est exclue a priori du questionnement scientifique et pédagogique ». Sont en cause un déficit de formation sur la signification des principes de laïcité et de neutralité, ainsi qu'une évolution qui, depuis la loi du 15 mars 2004, a vu insensiblement glisser la laïcité du côté des devoirs des élèves. »¹¹⁰⁵

Ainsi voit-on le ministère s'inquiéter ouvertement d'une “*mauvaise compréhension de la laïcité*”, laquelle, ferait le lit d'une “*laïcité d'abstention.*” Pour dire les choses simplement, les rédacteurs du rapport regrettent que l'observation du principe de neutralité de l'État ait amené à faire du fait religieux un sujet tabou. Or, que dit Paul Ricœur lorsqu'il fustige ce laïcisme abstentionniste ? Il rappelle que la liberté de croire ou de ne pas croire suppose effectivement l'existence d'un état rompu à l'idée qu'il ne doit défendre aucune position religieuse ; son agnosticisme institutionnel impliquant qu'il ne soit, d'ailleurs, ni pieux, ni athée. Mais il ajoute que, de l'autre côté, dans la société civile règne une « laïcité positive », en ce qu'elle est teintée

¹¹⁰⁴ *Ibid.*

¹¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 30.

d'un sens dynamique, actif, voire polémique, “lié à celui de la discussion publique”.¹¹⁰⁶ Or, conclut-t-il, la société pluraliste ne repose pas seulement sur ce qu'un penseur comme John Rawls nomme un “*consensus par recoupement*”,¹¹⁰⁷ certes, nécessaire à la cohésion sociale. Elle peut, au contraire, par ailleurs se construire sur l'acceptation du fait qu'il existe des “*différents non solubles*.”¹¹⁰⁸ C'est ainsi, pense-t-il, que la laïcité devrait avoir tout le loisir de s'exprimer dans ce domaine “*par la qualité de la discussion publique, c'est-à-dire par la reconnaissance mutuelle du droit de s'exprimer; mais, plus encore, par l'acceptabilité des arguments de l'autre*” :

« Il y a un art de traiter ceux-ci, par la reconnaissance du caractère raisonnable des partis en présence, de la dignité et du respect des points de vue opposés, de la plausibilité des arguments invoqués de part et d'autre. Dans cette perspective, le maximum de ce que j'ai à demander à autrui, ce n'est pas d'adhérer à ce que je crois vrai, mais de donner ses meilleurs arguments. C'est là que s'applique pleinement l'éthique communicationnelle de Habermas. »
¹¹⁰⁹

Pour Paul Ricœur, comme pour les rédacteurs du rapport, l'école peut donc bien être perçue comme un terrain problématique, dans la mesure où elle se trouve dans une “*position mitoyenne*”, entre l'État, “*dont elle est une expression en tant que service public*”, et “*la société civile, qui l'investit de l'une de ses fonctions les plus importantes : l'éducation*.” C'est pourquoi il est apparu raisonnable de solutionner ce dilemme par l'obligation de composer avec la pluralité des opinions propres aux sociétés modernes ; ce qui reviendrait au fond à accepter que l'éducation constitue un bien social dont la définition souffrirait d'être constamment objet de débats. Cela devant conduire à admettre que l'éducation n'est pas un service public comme les autres, mais une fonction de la société civile déléguée à l'État, il est alors admis que chaque enseignant, pour son propre confort, mais aussi par souci de légitimité, devra assumer l'explication franche et documentée des deux acceptions de la laïcité. Ici, la référence à la pensée de Jürgen Habermas, complète donc, quoique de manière indirecte, l'argumentaire précédemment proposé. Mais il le fait en déplaçant, cette fois-ci, le curseur vers une reconnaissance accrue des particularismes. De là, on pourra donc, une nouvelle fois constater la faculté du projet à incarner la bipolarité presque obligée du discours public. Mais l'évocation de l'éthique laïque, en rappelant les prérogatives du professeur chargé d'encadrer la réflexion qu'il

¹¹⁰⁶ Paul Ricœur, *La critique et la conviction*, entretiens avec François Azouvi et Marc de Launay, Calmann-Lévy, Paris, 1995, p. 195. Voir aussi : François Dosse, *Paul Ricœur : le sens d'une vie, 1913-2005*, Découverte, Paris, 2008.

¹¹⁰⁷ Voir : Muriel Ruol, « De la neutralisation au recoupement. John Rawls face au défi de la démocratie plurielle », *Revue philosophique de Louvain*, n° 98-1, 2000, p. 47-63.

¹¹⁰⁸ *Ibid.*

¹¹⁰⁹ *Ibid.*

aura suscitée, ne devait ensuite que trop souligner la dimension hautement républicaine et unificatrice de sa mission :

« La neutralité à laquelle sont ainsi soumis tous les personnels de l'éducation a en effet pour finalité d'assurer le respect de la liberté des usagers du service public, de leurs croyances ou incroyances. Leur liberté n'a de limites que dans les obligations inhérentes au fonctionnement du service public, du respect des programmes, des horaires ou des tenues impliquées par des enseignements particuliers, aux exigences de l'ordre public et de la santé publique. À ces limites s'ajoute l'interdit posé par le législateur, en ce qui concerne les élèves, du port de tout signe religieux ostensible visant à prohiber toute forme de pression ou de prosélytisme au sein des établissements scolaires et des classes. L'enseignement laïque de la morale est aussi l'occasion de rappeler le principe de la liberté de conscience, dans les seules limites ici rappelées. Mais la neutralité de l'enseignant et des autres personnels ainsi que le respect de toutes les convictions ne peut s'ériger en obstacle à la transmission des valeurs républicaines et constitutionnelles. Le respect de toutes les convictions ne peut, par exemple, conduire à transiger sur les principes de l'égalité entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations ou la dignité de toute personne. L'enseignement laïque de la morale, fondé sur les valeurs républicaines que les enseignants ont le devoir de transmettre, est l'occasion de rappeler le cadre d'exercice de la liberté. Les bornes juridiques sont ici la condition d'une éthique laïque. »¹¹¹⁰

Ces mots, intervenant pour conclure un développement sur la libéralisation indispensable du débat démocratique, devaient donc malgré tout situer la figure responsable du professeur au-dessus de celle de l'élève ; ce qui, non seulement, implique de ramener ces derniers à une condition de parfaits semblables, mais en confirmant – même implicitement – une volonté politique de renouer avec un modèle éducatif traditionnellement associé aux tendances républicaines. C'est pourquoi nous citerons, pour illustrer ce dernier point, une nouvelle fois Alain Finkielkraut, dont on notera, du reste, qu'il figure dans la liste des personnalités auditionnées par la commission sur l'enseignement laïque de la morale :

« Il ne s'agit pas aujourd'hui de démocratiser davantage l'école, mais de préserver l'institution, c'est-à-dire la dissymétrie des places, de la révolution démocratique. Le professeur et les élèves ne sont pas égaux. [...] En 1968, nous avons hélas confondu l'autorité et le pouvoir. Or, dit Levinas, "l'autorité n'est pas une espèce d'un genre appelé domination", et "l'extériorité du maître accomplit la liberté au lieu de la blesser." [...] les enfants ne sont pas des adultes ! Le pire service à leur rendre, c'est de les traiter comme tels ! Par esprit démocratique, on a voulu leur donner la parole avant de leur donner la langue, et le résultat est désastreux. Les enfants, comme dit Hannah Arendt, sont des nouveaux venus dans le monde. Il incombe aux adultes de les y introduire. S'ils oublient cette responsabilité au nom de la démocratie, ils commettent un crime de non-assistance. »¹¹¹¹

Difficile, lorsqu'on repense à tout ce qui vient d'être dit sur les principes, les valeurs et

¹¹¹⁰ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*, p. 30.

¹¹¹¹ « Enseigner la morale laïque à l'école ? », *Le Nouvel Observateur*, 24 septembre 2012.

l'éthique laïque, de ne pas se figurer la difficulté qui se posera effectivement aux professeurs chargés d'enseigner une morale qui ne contreviendrait à aucune des prérogatives assignées par la transmission d'une sagesse aussi exigeante.

Naturellement, le rapport auquel nous nous intéressons précise tout de même sur la base de quelles modalités pratiques l'enseignement laïque de la morale pourra se faire. Mais si ce que nous venons de dire contient, de fait, déjà, un certain nombre d'informations sur la pédagogie qui sera mise en place, il nous faut néanmoins revenir sur les points qui pourront, d'une manière plus ou moins directe, servir la compréhension des intentions nourries par la future réforme.

C. Les modalités du futur enseignement moral et civique.

La première chose qu'il nous faut, d'ores et déjà, noter sur ce point, c'est que cet enseignement aura vocation à préciser les enseignements déjà existant, à savoir : l'instruction civique et morale (pour le primaire) ; l'éducation civique (pour le collège) et l'éducation civique juridique et sociale (pour le lycée). Ensuite, cet « enseignement moral et civique »¹¹¹² ne pourra exister qu'au sein d'un *“projet collectif”*, commandé par *“une démarche éducative plurielle”* :

« Nous proposons donc d'articuler l'enseignement laïque de la morale autour de deux grandes dimensions : une dimension d'enseignement proprement dite, et une dimension « vie de la classe » et « vie scolaire », pour favoriser une culture de la responsabilité, de l'égalité, de la coopération et de la solidarité, pour favoriser ainsi une culture morale. »¹¹¹³

Sans surprise, la nouvelle mouture, tout en dépendant d'un horaire attitré, devra donc, malgré tout, procéder d'un effort général et permanent. En ce qui concerne, en outre, plus particulièrement la *“pédagogie de la morale”*, il est, par ailleurs, précisé que l'on privilégiera *“le libre examen auquel les élèves sont progressivement exercés”*, car :

« Cela conduit à penser que la discussion, l'échange, la confrontation des points de vue, la coopération et la participation dans des projets communs sont des moyens efficaces pour développer les capacités à comprendre les problèmes moraux qui font la trame de la vie sociale. La discussion, appuyée sur une analyse réfléchie, guidée, garantie par l'enseignant permet de cultiver le jugement moral. Lecture de textes, études de cas, présentation de dilemmes moraux, pratique de jeux de rôle, activités théâtrales, engagement dans un projet

¹¹¹² Telle devrait être la nouvelle dénomination de cet enseignement pour le primaire et le collège.

¹¹¹³ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Remy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*, p. 32.

sont autant de possibilités pour offrir des moments de réflexion et de structuration du jugement moral. L'apprentissage de l'argumentation est donc essentiel pour l'enseignement de la morale. L'implication des élèves et leur expression créative permettent de construire leur propre jugement. »¹¹¹⁴

De ce point de vue, le choix délibéré de privilégier les méthodes actives n'a donc rien de surprenant, tant il fut à de nombreuses reprises signalé que tout devait reposer sur les vertus d'une éthique communicationnelle. Si besoin est, le texte précise toutefois que *“Le rôle de l'enseignant n'est donc pas de proposer « une morale » mais de conduire les élèves à développer le courage de penser, la passion de comprendre, la volonté de s'engager.”*¹¹¹⁵ Pour le primaire, il est ainsi signalé que les textes de 2008 et de 2011, qui sont actuellement en vigueur, font de l'instruction civique et morale un enseignement à part entière, avec *“un temps régulier à y consacrer toute la journée”*, ce qui, en l'état, ne devrait pas changer. En revanche, on devinera sans mal que l'approche pédagogique souhaitée par Nicolas Sarkozy a du plomb dans l'aile :

« Les évaluations qui ont été menées depuis l'introduction de ce nouvel enseignement, ainsi que les auditions faites, montrent que la méthode des « adages » moraux et juridiques n'a eu pratiquement pas d'effets dans les classes. Les deux priorités qui ressortent, en moyenne, concernent, d'une part, l'apprentissage des règles de la vie commune en classe et dans l'établissement, d'autre part, essentiellement dans le cycle des apprentissages fondamentaux, des connaissances en éducation civique souvent limitées aux symboles de la République. Cette situation n'est pas satisfaisante. S'il n'est pas souhaitable de fonder l'enseignement de la morale sur des maximes ou des adages, par trop figés, et pas plus sur des qualités humaines érigées en vertus quelles que soient les circonstances, il est dommageable d'identifier la morale avec le seul apprentissage des règles. »

Aussi préconise-t-on, une nouvelle fois, d'effectuer un travail continu sur le langage :

« [...] expliquer, argumenter, exprimer ses émotions, ses désaccords, avec un vocabulaire de plus en plus étendu, s'exercer dans le langage, comprendre que le langage engage la responsabilité de celui qui parle et qui écrit sont des compétences fondamentales à acquérir dans un enseignement moral à l'école. »¹¹¹⁶

En ce qui concerne les contenus, c'est-à-dire, les thèmes à aborder, il est également indiqué – sans que l'idée soit trop précisée – qu'il est *“souhaitable”* que les enseignants engagent la formation des élèves *“en prenant appui sur les spécificités de leur classe”*. Ici, la liberté d'interprétation de ce conseil est grande. Pour le second degré, il est simplement dit que les programmes actuels, parce qu'ils sont déjà construits autour de valeurs et de principes, seront relus afin que soit mise en évidence *“une dimension de formation au jugement moral et la*

¹¹¹⁴ *Ibid.*, p. 33.

¹¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹¹⁶ *Ibid.*, p. 34.

dimension éthique de l'éducation civique".¹¹¹⁷ Ensuite, le rapport milite pour qu'un important effort soit accompli dans la conduite de "*modules interdisciplinaires consacrés à un sujet d'étude sur les questions morales.*" L'idée étant de partir de textes, d'œuvres artistiques ou de projets collectifs, et de bâtir ainsi un "*référentiel interdisciplinaire*" marquant les différentes compétences devant être acquises par la personne morale. Il est en cela question des "*compétences d'ordre cognitif*" basées sur les connaissances historiques, philosophiques et sociologiques indispensables à la compréhension de la condition humaine, "*dans l'unité et la diversité de l'humanité.*" Sont naturellement évoquées les connaissances juridiques et politiques permettant d'appréhender les règles de la vie collective et les conditions de la citoyenneté, comme, par exemple, "*les principes et les réalités de la laïcité*". Enfin, le rapport n'oublie évidemment pas de rappeler l'importance des "*compétences relationnelles*", des "*compétences de réflexion*", des "*compétences d'interprétation*" et "*d'appréciation*". Mais, compte tenu de ce que nous avons dit plus haut à ce sujet, il ne nous semble pas utile, d'y revenir.

Il est un point, en revanche, qu'il nous semble important de souligner. C'est celui de la formation :

« C'est déjà un constat fait par la plupart des jeunes professeurs concernant l'éducation civique – ce qui les conduit parfois à douter de la volonté de l'institution de faire de l'éducation civique une priorité de la formation des élèves. La crainte que cela soit le cas également pour l'enseignement moral est encore plus nette. Il importe donc de prendre des décisions fortes tant en matière de formation initiale que de formation continue, et ce pour toutes les catégories d'enseignants et d'éducateurs dans la mesure où la formation morale des élèves ne peut être qu'un projet collectif. »¹¹¹⁸

Cet élément du problème est apparu comme ayant fait, cette fois-ci, l'objet d'un véritable effort. Il est notamment affirmé que la création des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation devront fournir l'occasion de régler ce souci ; ces lieux rénovés de formation devant ainsi faire en sorte que la responsabilité de l'enseignant soit clairement (ré)affirmée. Cela supposera, indique-t-on :

« [...] que soient proposés aux futurs enseignants de toutes les disciplines et personnels d'éducation au premier rang desquels, les conseillers principaux d'éducation, deux modules de formation en commun, dans les deux années que dure la formation. L'un sur l'enseignement moral proprement dit, contenant principalement une initiation à la philosophie morale, à la psychologie morale et à la psychologie de l'enfant, au droit, aux études de cas présentant les dispositifs pédagogiques centrés sur l'exercice de la parole et du débat. L'autre sur la laïcité et les valeurs de la République, dans leur dimension historique,

¹¹¹⁷ *Ibid.*, p. 36.

¹¹¹⁸ *Ibid.*, p. 41.

bien sûr, mais aussi dans leur dimension éthique et pédagogique. »¹¹¹⁹

Ces formations intellectuelles et pédagogiques à l'enseignement moral seront donc, visiblement, imaginées pour être évaluées lors d'examens de qualification professionnelle, avant d'être complétées par des actions de formation continue sous forme de stages académiques. Le traitement de cette question, qu'on pourrait aisément classer dans la catégorie des serpents de mer, méritera donc d'être observé avec la plus grande attention dans les mois et les années qui viennent. Mais il est certain, comme nous l'a d'ailleurs confirmé Alain Bergounioux,¹¹²⁰ que ce détail pourrait bien être le pivot d'un projet, certes, soigneusement élaboré, mais qui ne saurait, au final, avoir de véritable sens que dans les certitudes engagées par la qualité de sa mise en application.

Conclusion :

Ainsi, pouvons-nous dire que l'énième tentative d'adaptation de la politique scolaire aux vices de l'ultramodernité nous aura bel et bien permis de recouper l'observation d'une contemporanéité principalement marquée par sa bipolarité. Mieux, en reconnaissant lui-même que *“la difficulté que nous rencontrons aujourd'hui”* tient en grande partie de l'obligation faite à l'État de considérer, à la fois, les demandes d'une *“société plutôt individualiste, plutôt libérale à la française”* et les questions posées, depuis les années 1980, par *“le problème de l'intégration”*, Alain Bergounioux nous aura permis d'illustrer, une dernière fois, les capacités de l'éducation civique à traduire l'esprit du temps. De fait, si la réflexion en cours du ministère semble bien être portée, elle aussi, par l'angoisse globalement suscitée par la fracture du lien social, il semble bien que la réponse actuellement envisagée devrait sensiblement différer de

¹¹¹⁹ *Ibid.*

¹¹²⁰ Voici retranscrit l'échange que nous avons eu avec lui à ce sujet :

Nous : *Dans le rapport que vous avez co-écrit avec Laurence Loeffel, vous indiquez à ce propos que : « Dans les écoles supérieures du Professorat et de l'éducation (ESPE), il est préconisé de proposer aux futurs enseignants de toutes les disciplines et personnels de l'éducation (CPE) deux modules de formations communs, dans les deux années que dure la formation : l'un sur l'enseignement moral proprement dit, l'autre sur la laïcité et les valeurs de la République. » En quoi exactement ces deux modules consisteraient ?*

Alain Bergounioux : Par exemple, il serait bon que les enseignants puissent acquérir les bases élémentaires d'une culture juridique, mais aussi des grands principes de la philosophie morale, de la psychologie de l'adolescent. Voilà. Tout cela n'existe pas. Ça n'existe pas dans la formation initiale et encore moins dans la formation continue. Donc là, il y a un très gros effort à faire. Parce que beaucoup diront : « on n'a pas été formés à ça ... vous me demandez de mener une discussion de philosophie morale mais nous on ne sait pas ... on ne nous l'a pas appris ... » Donc il y a quand même un blocage qui tient à certaines lacunes de la formation.

celle que les décennies 1980 et 1990 avaient imaginée. Désormais, on l'a vu, tout l'enjeu de la formation morale et civique devra principalement consister en la démonstration des capacités de la puissance publique à (ré)influencer la construction d'un référentiel moral commun. Jean-Pierre Chevènement avait misé sur la réhabilitation d'une fierté nationale et François Bayrou sur la conscience d'une appartenance légaliste au pays des droits individuels. Mais la crise s'aggravant, il fut admis que la simple connaissance des principes et des règles régissant une vie commune ne se suffisait pas à elle-même. C'est ainsi, remarque-t-on, qu'il faudra dorénavant s'assurer que l'accès au savoir le plus empirique puisse réhabiliter la dimension morale d'un cheminement presque aussi fondamental que le but lui-même recherché. Mais cette exigence, comme le synthétise fort bien la description du projet en cours, ne sera pas simple à satisfaire. Sur le fond, les intentions de départ, telles que nous les avons décrites, avaient donc bien eu des choses à dire sur la volonté de renouer avec une tradition historiquement et philosophiquement teintée de républicanisme. Reste que leur explicitation, contrainte par l'évidence d'un argumentaire soucieux de ne rien imposer avec trop de véhémence, aura parallèlement suffi à illustrer l'étroitesse du terrain sur lequel l'enseignement moral et civique devra évoluer. L'Inspecteur général a, en cela, lui-même admis que toute la complexité de sa mission tenait de la compréhension du fait *“qu'il y a un état de la société et de l'opinion qui est paradoxal.”* Dans ce même cadre d'idée, l'évocation des principes mus, selon son projet, par l'obligation de contrer les effets de plus en plus clivant d'un égoïsme d'époque, n'auront ainsi pas eu de mal à caractériser l'élaboration délicate d'un message destiné, pourtant, à cette *“frange d'élèves”* incapables *“de se relier, comme individus, à la sphère de ce qui est commun”*¹¹²¹. Qui plus est, la précision et le soin apporté à la légitimation des valeurs (la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité et, bien entendu, la laïcité) auront eux aussi permis de rendre compte de la difficulté qu'il y a, de nos jours, à défendre une définition communément admise de la morale. Presque conséquemment, nous noterons d'ailleurs que le discours du ministère, tel que nous l'avons reçu, reste, par endroit, assez difficile à décrypter. Par exemple, Alain Bergounioux, confirmant qu'il lui semble *“difficile de définir « une » morale laïque”*, aura presque aussitôt tenu à ajouter qu'il lui avait fallu essayer *“de déminer les choses en montrant qu'il ne s'agissait pas du tout d'élaborer une morale officielle, mais de revenir à ce qui est fondamental ; à ce qui fonde la démocratie et à ce qui n'est pas contestable.”* C'est ainsi, nous semble-t-il, que la délicatesse avec laquelle l'autorité de l'enseignant est abordée dans son rapport devait, là encore, pouvoir démontrer la complexité d'une mission construite,

¹¹²¹ *Ibid.*, p. 24.

au départ, sur l'idée d'une refonte nécessaire de l'école de la République, mais dont l'objet premier ne devait pas empêcher que soient admis l'anachronisme du principe d'inculcation et celui, plus encore, « d'esprit [durkheimien] de discipline ». Enfin, ces deux derniers points que sont, d'une part, la relecture des programmes visant à "*mettre en évidence*" la "*dimension de formation au jugement moral*" et, d'autre part, l'explicitation des modalités sur la base desquelles ce nouvel enseignement sera pratiqué, n'auront *a priori* pas répondu à l'ensemble des questions que nous nous posons sur la capacité des professeurs à assumer la transmission d'un corpus de valeurs non négociables – et, de fait, unificatrices – selon les règles autoréalisatrices d'une pédagogie essentiellement active.

C'est donc, au final, pour toutes ces raisons qu'il nous semble utile de rappeler, en nous appuyant, pour cela, sur les confessions de l'Inspecteur général, que Vincent Peillon avait, au départ, bel et bien, manifesté le souhait de voir (ré)éclorre un enseignement capable d'assumer la diffusion d'une véritable « spiritualité laïque ». L'exigence qu'il portait était grande. Mais elle n'aura visiblement pas survécu à la prudence du Conseil supérieur des programmes. Son vœu, fort de toute l'admiration qu'il porte à la pensée de Ferdinand Buisson, était, et reste, certainement partagé par d'autres. Mais il apparaît assez clairement qu'il dut être réévalué par l'expression collective d'une sensibilité plus modérée, voire, plus jules-ferriste, qui, en excluant l'impossible vigueur nationaliste qui caractérisait l'école de la III^e République, se sera efforcée de faire d'une morale « minimale » la composante essentielle d'un « maximalisme moral » désormais défini par la faculté de l'État-éducateur à assumer, voire à dépasser la bipolarité française.

Conclusion chapitre 3 :

La troisième séquence de notre étude, dans l'attention qu'elle porte à cette volonté politique, mais aussi populaire, de réactiver les capacités de l'État-éducateur à créer du lien, aura donc paradoxalement permis de mettre en relief l'affirmation d'une nécessité constante et tout aussi consensuelle de protéger l'expression, pourtant clivante, des libertés acquises dans la séquence précédente. Révélant les contradictions d'un enseignement formateur et émancipateur, l'analyse des réflexions menées sur la formation civique et morale des jeunes Français nous aura, en outre, offert de constater comment les discours chevènementistes les plus traditionalistes avaient précédé, de quelques mois seulement, l'honneur obligeamment rendu par René Monory aux compréhensions multiculturalistes du vivre-ensemble. En ce qui

concerne la décennie suivante, nous aurons, de la même manière, pu observer comment la tentative légaliste et droit-de-l'homme d'une éducation à la citoyenneté avait tenté de réveiller l'éthique responsable des futurs citoyens en mêlant, dans un même propos, des accents proprement républicain aux visions modernistes et assumées d'une société plurielle. Puis, en nous penchant sur les premiers travaux de la dernière décennie, nous avons pu voir que la réintroduction d'une instruction morale fondée sur un modèle résolument nostalgique des « leçons de choses » avait probablement su, quoiqu'on en dise, annoncer le retour en grande pompe d'un couple de notions particulièrement dotées sur le plan symbolique. C'est, du reste, ainsi que la modernité, ou plutôt, l'ultramodernité, telle qu'elle se révèle dans l'étude du comportement actuel de l'État-éducateur, put être, enfin, prioritairement caractérisée par sa pleine perplexité. C'est aussi, principalement, pour cela, que nous avons pris le temps de rappeler que les problèmes rencontrés par la réflexion en cours devaient être, au fond, à peu près les mêmes que ceux qui avaient su inquiéter la sphère politique, ces trente dernières années. Certains reposent, certes, sur une aggravation de la situation, ce que le réflexe, contenu dans le résultat des dernières élections, tend à le démontrer. Mais la crise morale, l'incivisme, les problèmes d'intégration, le choc des cultures, et plus généralement l'inflation chronique des phénomènes liés à l'individuation des comportements n'ont, il faut le dire, rien de nouveau. Tous ces thèmes et toutes ses peurs, parce qu'il se sont forgés, dans le milieu des années 1980, sur l'obsédante attention portée à la raréfaction des référents communs, auront donc bien offert de constater comment l'État-éducateur dut privilégier des approches et des discours, certes, différents, mais qui, tous, auront nourri comme principale ambition d'encadrer la construction du sens collectif. Comme l'a noté Alain Bergounioux, il est même tout à fait indispensable de reconnaître que la France d'aujourd'hui poursuit en réalité une quête d'identité entamée dans les années 1960-1970. Ce pays démocratique, libéral, riche de sa diversité reconnue et fier des garanties acquises par la protection des libertés individuelles, ne s'est, de toute évidence, toujours pas détaché des vices supposés par l'attraction d'un esprit utilitariste et instantanéiste aussi libérateur qu'anxiogène. L'expression de certains maux, nés d'un égocentrisme, lui-même marqué par l'influence paradoxale mais réelle d'une mondialisation galopante, n'aura ainsi pas eu de mal à confirmer les craintes manifestées, il y a plus d'un demi-siècle de cela, par un homme comme Jean Fourastié. L'auteur de *l'Essai de morale prospective* avait pourtant pris le temps d'évoquer le plus distinctement qui soit le risque posé par un rétrécissement des aptitudes de l'homme à penser de manière autonome. Constatant l'empirisme et la

spécialisation croissante de l'atmosphère morale, il s'était, rappelons-le, inquiété de l'inaptitude grandissante de ses semblables à lutter "contre les tendances spontanées de l'instinct."¹¹²² Mort en 1990, il ne dut ainsi certainement pas s'étonner de l'éclosion des premiers débats sur l'insécurité ou le retentissant – mais prévisible – succès électoral du Front national de 1986. Mieux, en 1966, le théoricien des *Trente glorieuses* avait jugé nécessaire de rappeler que la connaissance (historique et juridique) devait constituer le premier garde-fou d'un temps principalement menacé par la redéfinition disparate des facteurs de décisions. Ce faisant, nous n'irons, certes, pas jusqu'à dire qu'il avait eu conscience ce que pourraient, par exemple, engager l'expression de certains replis communautaires. Mais il est certain qu'il avait, comme Edgar Morin, senti que le modèle nouvellement avéré d'un homme obsédé par sa propre réalisation, devait, tôt ou tard, commander la réhabilitation du pendant proprement « philosophique » de la formation scolaire. L'un avait parlé de l'histoire et de la morale comme des garde-fous. L'autre avait prédit qu'un temps de la pensée occidentale saurait, à terme, reconsidérer la "disjonction" entre science et philosophie par la réactualisation de "leur dialogue binoculaire."¹¹²³ Or, la réactivation d'un enseignement (d'abord) moral et civique ne dit rien d'autre de notre époque que ce qu'ils en avaient pensé. Récemment, même Jean-Pierre Chevènement, dont on a pourtant vu qu'il ne fut pas le dernier à aborder la question du sens et des valeurs de la formation scolaire, crut lui-même utile d'exprimer des regrets rétrospectivement nourris quant à la réforme, trop « institutionnelle » qu'il avait eu à mener :

« J'ai rétabli en 1985 l'enseignement de l'éducation civique qu'un gouvernement de droite avait supprimé en 1968. Avec le recul, je regrette de n'avoir pas inclus dans cet enseignement la bonne et simple morale, « celle de nos pères », disait Jules Ferry. Aucune société, à plus forte raison laïque, ne peut se passer de quelques règles élémentaires de vie civilisée. La laïcité n'est pas l'ennemie des religions. Elle distingue l'espace commun et celui des religions révélées. L'éducation civique et morale serait un ciment pour une société qui ne peut plus compter pour cela sur l'Église ni sur le Parti communiste. Qu'on le déplore ou qu'on s'en réjouisse, il faut que cette mission continue d'être assurée à travers l'affirmation d'une laïcité sereine faite de confiance en l'homme et en sa raison à l'épreuve des intolérances présentes et à venir. C'est une tâche qui incombe à tous les éducateurs, avec le soutien des parents et de tous les citoyens. C'est en faisant de l'École, de l'Université et de la Recherche le grand projet collectif de la France que nous refonderons la République pour le XXI^e siècle. On ne court aucun risque de se tromper, à l'orée de ce siècle, en faisant fond, encore une fois, sur l'École républicaine. »¹¹²⁴

¹¹²² Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, op. cit., p. 206.

¹¹²³ Edgar Morin, « Science et philosophie : disjonction ou distinction (pour sortir du XX^e siècle.) », in *La complexité humaine*, op. cit., 265.

¹¹²⁴ Jean-Pierre Chevènement, *La France est-elle finie ?*, op. cit., p. 291.

Cet aveu, dont on remarque qu'il concerne autant la morale scolaire que le rôle d'une acception raisonnable du principe de laïcité, pouvait ainsi, nous semble-t-il, fort bien éclairer le chemin suivi par l'enseignement moral et civique de ces dix dernières années. C'est pourquoi, nous concluons cette séquence de notre réflexion en reprenant les mots de Jean Baubérot qui, soucieux de ne pas voir la réforme en cours se perdre *“dans les sables”* d'une *“énième réformette”*, tint à préciser qu'un tel projet, *“s'il n'évite aucun débat”*, devrait pouvoir offrir *“la possibilité aux élèves de structurer leur pensée sur des sujets qu'ils « ruminent » souvent de façon solitaire.”*¹¹²⁵

¹¹²⁵ Jean Baubérot, « Morale et laïcité : savoir de quoi en parle pour reprendre l'offensive », *L'OURS*, n° 64-65, juillet-décembre 2013, *op. cit.*, p. 53-59.

Conclusion générale

Les termes, les dates, les acteurs et les décisions à partir desquels il nous fut offert de revenir sur l'évolution du sort réservé à l'enseignement moral et civique depuis 1944 n'auront donc eu de sens, pour nous, que dans la capacité qui devait être la leur d'illustrer la primauté différemment accordée par des « esprits du temps », à ces deux pôles normatifs que sont le collectif et l'individu. C'est, au fond, comme cela que l'exploration des rapports entretenus par la société française avec la gestion du “vivre-ensemble” aura dû nourrir une réflexion globalement centrée sur la capacité du politique à investir le champ miné des comportements individuels et/ou collectifs. Or, il nous a semblé que cet aspect précis de notre démarche méritait d'être finalement rattaché au questionnement posé par ce que certains n'hésitent plus à désigner comme la possible fin du politique.

La force fluctuante de l'enseignement moral et civique et la fin du politique.

Il est un fait que « le » politique, soumis depuis plusieurs décennies aux règles d'un libéralisme prétendument émancipateur, éprouve aujourd'hui les plus grandes difficultés à assumer une fonction, pourtant originelle, dont le principe premier pourrait être contenu dans sa faculté d'inspirer, voire, de réguler les rapports entre les hommes.¹¹²⁶ Notre travail, en revenant

¹¹²⁶ Dans une réflexion sur la « fin du politique », Bruno Étienne a noté que « le » politique serait : « [...] d'un point de vue statique, l'ensemble des structures qui sont induites des relations d'autorité et d'obéissance et établies en vue d'une fin commune, de façon à ce que, au moins, le groupe n'éclate pas. On sait grâce à Etienne de La Boétie que, dans ce cas, la soumission est volontaire... Et, en ce sens, Friedrich Engels avait bien vu que l'État était en fait l'aveu que la société civile devait faire appel à une structure ou une instance extérieure à elle pour réguler ses conflits. [...] Il y a alors élargissement du champ politique – et donc politisation d'une société – quand il faut faire appel à une autorité ou à des principes médiateurs extérieurs à la communauté de base. Lorsque l'intégration réussit, c'est-à-dire lorsque les individus, malgré leur appartenance groupale primaire, adhèrent à cette conception de la régulation par le haut ou l'ailleurs, la politisation publique augmente. A l'inverse, lorsque la société se délite, la politique “privée” apparaît et l'intégration faiblit. En somme, le politique disparaît si l'intégration est totale : dans ce cas, l'État dépérit. C'était le rêve de Karl Marx, mais les hommes ne sont sans doute pas assez sages pour être totalement civiques... Cependant, l'État dépérit également si la société se désintègre complètement, ce qui semble être le cas aujourd'hui sous le double coup de boutoir de l'individualisme forcené et de la mondialisation du capital. [...] Nous avons donc deux visions possibles du politique. L'une par le haut, qui relève de la *Staatwissenschaft* – le regard par les seules institutions. Et l'autre à la limite extrême de ce que Sigmund Freud nomme la *libido dominandi*, ou le désir de commander – ou encore, plus prosaïquement, le *paradigme Iznogoud* : “Je veux être calife à la place du calife”, paradigme universel répandu dans tous les niveaux et arcanes de la société, depuis l'appareil d'État jusqu'à la plus petite association de quartier... Entre les deux, on trouve un système d'autorégulation, qui ne se vit pas comme “politique” : c'est une régulation par la tradition, par les anciens, un *parochial system*, produisant des règles drastiques intériorisées par le groupe ; et c'est un système que d'aucuns voient aujourd'hui à l'œuvre dans nos sociétés urbanisées à travers cette fausse convivialité médiatisée par l'ordinateur et ces émissions en prime time qui

sur la disparition dans les années 1960-1970 d'un modèle classique de formation morale et civique et en donnant un relief particulier aux ambivalences nées d'une réhabilitation très partielle de ce même modèle, n'aura, donc, au fond, pas eu d'autre objet que de démontrer qu'il est désormais extrêmement difficile pour l'État de s'exprimer sur des questions d'ordre métaphysique. Or, s'il nous est apparu intéressant d'analyser les intentions contenues dans les textes et les discours produits depuis 1945 sur l'enseignement moral et civique, c'est, au fond, principalement, parce qu'il devait nous être ainsi permis d'éclairer une réalité décrite par ceux qui, comme Marcel Gauchet, pensent que nous avons connu, au XX^e siècle, deux phases extraordinairement contrastées :

« [...] une première phase animée par une foi sans précédent historique dans le salut par le politique et une seconde phase, souvent encore mal discernée car elle est récente et s'est installée progressivement à partir des années 1970, plaçant ses espoirs dans la disparition du politique. Il est sorti de la crise qui s'est engagée en 1973 un autre état de la modernité, profondément différent de celui qui prévalait lors de la phase antérieure. Même si cette dimension est masquée par l'omniprésence de la mémoire du totalitarisme, la nouvelle phase prend délibérément le contre-pied de l'époque totalitaire et se caractérise par la croyance dans le salut par la liquidation de la politique. »¹¹²⁷

L'intérêt de cette remarque, formulée il y a de cela huit ans, réside, en effet, dans la manière dont elle avait su soulever un problème auquel nous pouvons facilement rattacher nos travaux : *“la liquidation du politique”*. En cela, la question finalement posée par l'évocation, dans notre troisième chapitre, du projet initié par Vincent Peillon pourrait, d'ailleurs, se parer d'un sens, certes, indirect, mais qui saurait à lui seul supporter une autre interrogation : faut-il considérer que l'ambivalence des discours entourant l'actuel projet d'élaboration d'un enseignement laïque de la morale est le fait légitime ou naturel d'un désinvestissement du politique vis-à-vis

*fabriquent des générations d'otaries (“Applaudissez !”). [...] Aujourd'hui, il semblerait que le bien commun de “la France d'en bas” ne corresponde plus à l'intérêt de la France d'en haut... Et donc la fiction État = Nation = Peuple s'effondre. » En suivant l'avis de Bruno Étienne, le grand défaut de l'État postmoderne réside bien dans son inaptitude à rendre légitimes les raisons d'une adhésion pourtant indispensable à l'établissement d'une “fin commune”. Il prétend que l'Institution n'y arrive plus, et va jusqu'à se demander en quelle mesure elle désire assumer ce rôle. Lui aussi parle, de “l'aporie”, par laquelle l'individuation des conduites s'accompagne “d'un recours de plus en plus évident à l'identité particulière – culturelle, religieuse, voire paroissiale – de quartier, de club.” Pour ne pas se contenter de condamner ce qu'il décrit, le politologue se demande malgré tout ce que pourrait être une “véritable spiritualité laïque pour le XXI^e siècle”. Car, c'est sur ce terrain, pense-t-il, qu'il faudra d'abord concilier “l'unité nécessaire à tout groupe avec une unité qui respecte la différence et le pluralisme, qui sont la vie.” Il propose des idées et fini par évoquer un mode de pensée “qui permettrait d'envisager une adaptation du dogme – et même des rituels –, tout en restant fidèle à l'essentiel (qui est d'ailleurs à redécouvrir). Il ose enfin parler “d'une foi déshabillée des manifestations extérieures de la tradition” par un croyance au progrès “dégagée de la gangue scientiste”. » Ce spécialiste de l'Algérie, de l'Islam et de ce qui touche, en général, au fait religieux, s'engage et s'interdit donc de désespérer de la capacité du pouvoir à retrouver une force dont le pouvoir mobilisateur serait contenu dans l'audace d'une forme de violence intellectuelle légitime. Voir : Bruno Étienne, « Fin du politique ou fin de la politique », *La pensée de midi*, avril 2009, Hors-série, p. 96-104.*

¹¹²⁷ Marcel Gauchet, “La politique : anatomie d'une métamorphose.”, Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, n°23, mars 2006.

des questions dites métaphysiques ? Cette question, on l'aura compris, tient son importance de ce qu'elle dédouane ou ne dédouane pas l'incapacité du politique à régler des problèmes dont on sait qu'ils remontent désormais à plusieurs décennies. Or, il nous semble que sur ce point précis nos recherches contiennent un certain nombre de réponses. Elles autorisent, par exemple, à affirmer qu'il est des éléments de l'histoire récente qui permettent de croire à l'évaporation « naturelle » de l'aptitude du politique à questionner le sens de la vie. C'est, du reste, pour cela que nous avons rappelé que l'avènement d'une sorte de vérité de la condition humaine ne pourrait être compris sans être prioritairement rattaché à l'exercice des droits de l'individu et de ceux, toujours plus contraignants, de l'économie. De là, on se rappellera notamment que René Haby avait dû défendre, en 1977, un état prétendu de maturité morale pour mieux justifier la suppression de l'instruction civique. S'il fallait, du reste, donner plus de corps à l'analyse d'une telle logique, on ne manquerait alors pas de se dire, avec Alain Finkielkraut, que la politique d'hier pouvait apporter le salut, mais que la réflexion antitotalitaire, reformulée dans la séquence postmoderniste, conduisit bel et bien la société dans une situation où « *à l'ardeur du tout politique, succède l'image d'un individu émancipé de la politique* ». ¹¹²⁸ Ainsi, pourrions-nous même prétendre que « le » politique et, à travers lui, la société toute entière, méritent d'être considérés comme les victimes d'un certain sens de l'histoire. Sauf qu'il existe dans nos travaux tout autant de moyens de retourner le problème.

Le débat sur l'enseignement moral et civique, preuve de l'impossible fin du politique.

Compte tenu de ce qu'il nous a été donné de constater durant l'écriture de cette thèse, il nous est permis de croire qu'il serait sans doute tout aussi pertinent de se demander si la responsabilité du politique n'est pas de s'adapter uniquement aux circonstances mais, au contraire, de veiller à ce que les circonstances s'adaptent au projet d'une raison, justement, politique. Pour alimenter ce propos, on pourrait ainsi se souvenir que l'objectif nourri par les premiers penseurs de l'école républicaine avait été de fournir à l'État-éducateur les moyens d'une ambition résolument politique. On pourrait aussi se rappeler qu'il y a deux siècles de cela les aspirations fondatrices de l'instruction publique avaient justement eu pour objet d'attribuer à l'École le soin de « *maintenir une certaine morale d'État* » et de veiller à l'acceptation de ces

¹¹²⁸ *Ibid.*

“doctrines d’État qui sont nécessaires à sa conservation.”¹¹²⁹ De la même manière, se dirait-on que les programmes d’instruction morale et civique de l’immédiat après-guerre avaient été pensés par des acteurs soucieux de reprendre la main sur le cours d’une histoire qui leur avait échappé. Ce faisant, on saurait alors souligner comment et pourquoi la mémoire du déshonneur avait conduit ces pédagogues à convoquer le souvenir d’un temps où le politique, compris dans une démarche civilisatrice et rassembleuse, se devait d’exister, d’abord, à l’école. Enfin, si l’on se souvient que c’est dans un contexte marqué, là encore, par le risque de délitement, que l’instruction civique des premières années de la V^e République s’était autorisée à évoquer le sens de la nation et les obligations morales du citoyen, on admettra que le politique a pu et a dû, dans certaines circonstances, dominer l’histoire. Sachant cela, on ne saurait, pourtant, que fort bien admettre qu’il est parfois tout à fait vain de nier ce que peuvent être les manifestations concrètes d’une adaptation forcée du monde au cours des événements. Mais ceci devait-il, pour autant, conduire à penser que le triomphe présumé d’une certaine idée de la modernité démocratique devait impliquer la liquidation possible du politique ? Cela, nous ne pouvons que refuser de le croire. Il nous semble, d’ailleurs, d’autant plus inacceptable de l’envisager qu’un certain nombre de problèmes auxquels se confronte actuellement la société française ont tout à voir avec défis posés par la survivance du politique.

Prenons le cas de la relation entretenue par la fabrique scolaire du fameux vivre-ensemble avec l’évolution des aspirations de la société française, telle qu’elle est apparue au cours des quatre dernières décennies. Nous savons que la jeunesse française des années 1960-1970 manifesta à un moment très précis de notre histoire sa volonté de se défaire du carcan moraliste dans lequel sa voix avait été trop longtemps captive. Elle voulait briser ses chaînes et échapper, en cela, à toute possibilité de voir l’État-éducateur démontrer une quelconque survivance du politique. C’est, du reste, pour cela, on l’a vu, que l’instruction civique avait dû, à l’époque, apparaître comme l’instrument dépassé d’une gestion traditionaliste des consciences.¹¹³⁰ Pour beaucoup, la morale de grand-papa était, pour ainsi dire, devenue

¹¹²⁹ « Discours de J. Ferry à la Chambre des députés le 7 mars 1879 », *Discours et opinions de Jules Ferry*, rassemblés par Paul Robiquet, *op. cit.*, p. 66.

¹¹³⁰ Cette remarque doit nous offrir une occasion de retranscrire un dernier extrait de l’entretien que nous a accordé Alain Bergounioux. En effet, après lui avoir présenté notre problématique, nous lui avons demandé de nous donner un avis sur notre manière de périodiser et, surtout, d’interpréter les évolutions connues par l’enseignement moral et civique. Il nous avait alors confié ceci : « *Tout cela me paraît en effet assez juste. C’est-à-dire qu’il y a effectivement la période de la Libération et des années qui ont suivi où s’est opérée la restauration d’une instruction morale et civique assez classique. Ceux qui en avaient rédigé les programmes étaient le plus souvent des résistants. Je pense notamment à la figure de Louis François qui était à l’époque Inspecteur général d’histoire-géographie, rôle qu’il occupa jusque dans les années 60. L’idée était alors de renouer avec une instruction morale et civique républicaine. On avait alors tenté de l’inclure à tous les ordres d’enseignements*

amorale. Une telle idée était, d'ailleurs, à ce moment, apparue d'autant plus normale que l'école n'avait plus nécessairement eu à charge d'assumer les effets d'une "dégradation" née de "quatre années d'oppression".¹¹³¹ Or, nous savons que c'est en fonction de cette ambiance « générale » que l'enseignement moral et civique avait dû s'adapter aux circonstances en s'effaçant, dans un premier temps, presque intégralement des programmes scolaires. Ainsi convenait-il que nous nous demandions ce que les débats menés, depuis les années 1980, sur la réhabilitation souhaitée de l'enseignement moral et civique peuvent dire de l'évolution de l'esprit du temps. N'indiquent-ils pas, en évoquant la réactivation possible du rôle joué par l'école républicaine, que le politique est de retour ? Nous avons vu que le défi représenté par la fabrique institutionnelle du vivre-ensemble, telle qu'elle fut traitée par l'enseignement moral et civique depuis les années 1980, constitue une partie de la réponse à cette question. De la réforme très républicaine de 1984, à la tentative de rétablissement dans le primaire des maximes moralistes, en passant par l'idée très médiane d'une éducation à la citoyenneté, tout indique, en effet, que l'École pourrait fournir une preuve formelle de l'impossible fin du politique. Par ailleurs, nous avons démontré que l'histoire de l'enseignement moral et civique a toujours su accompagner l'histoire des menaces ayant pesé sur l'unité française. Or, le risque de désunion, dans les formes qu'il a prises ces dernières années, constitue, c'est peu de le dire, une des plus grandes inquiétudes de notre temps. C'est pourquoi le besoin de voir l'État-éducateur renouer avec une faculté, jadis, admirée, à guider les consciences juvéniles doit, mieux que toute autre chose, attester d'un retour en force du politique. D'autre part, si plus personne n'ignore l'indéniable forme de progrès que constitua, dans les années 1960-1970, l'individualisation des conduites, il apparaît que l'angoisse manifestée, depuis une trentaine d'années, par une société quasi-schizophrénique a, là encore, conduit un nombre conséquent de Français à espérer de l'État qu'il puisse réintervenir sur le champ très spécifique des conduites

(c'est-à-dire pas seulement dans le primaire mais aussi dans les lycées). Mais on avait finalement choisi de diluer cet enseignement dans l'ensemble des disciplines étudiées au lycée et il fut très vite abandonné. Puis il y eut un effilochage progressif de la discipline. Et c'est vrai qu'à partir des années 60-70, nous sommes rentrés dans une deuxième période qui était une période où se reflétaient effectivement les évolutions d'une société prospère, une société de consommation centrée sur les droits de l'individu. C'est dans ce cadre qu'en 1969 l'instruction civique fut diluée dans les activités d'éveil du primaire avant d'être supprimée au collège avec la réforme Haby en 1977. Elle est alors devenue un enseignement d'éducation sociale dont les professeurs ne firent rien. Donc il y a bien eu là une perte, mais qui correspondait à un état de la société, puisqu'il fallait relier sa disparition à une perte d'évidence des enseignants et une certaine perte d'intérêt chez les gouvernants qui ne voyaient pas cette matière comme quelque chose d'important. L'économie et la consommation primaient sur le reste. En même temps, ces années 60-70 correspondaient à une critique de l'école et de sa morale avec Bourdieu qui comparait l'école à une fabrique des inégalités. L'instruction civique était donc devenue suspecte puisqu'elle représentait la morale officielle. »

¹¹³¹ Arrêté du 21 septembre 1944 posant le rétablissement de l'instruction morale et civique, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, op. cit.*

humaines. On comprend donc que la logique dont nous parlons est subtile, car complexe. Le Français aime ses droits, mais les normes le rassurent. Il aime exister pour lui-même et s'inquiète, dans le même temps, d'un délitement croissant du lien social. Souvent, revendique-t-il ce qu'il a de plus particulier en exigeant simultanément un retour du commun. C'est d'ailleurs pourquoi l'époque persiste à reconnaître, en les renforçant parfois, son droit à définir les aspects, toujours particuliers, d'une existence heureuse. Mais constatant l'inaptitude du modèle français à fabriquer du lien ou du sens commun, il semble, malgré tout, se montrer de plus en plus enclin à exiger de la puissance publique qu'elle réactive sa capacité à défendre des valeurs. La tolérance, l'ouverture d'esprit, le respect du principe de laïcité, mais aussi le sens de l'intérêt général ou celui, plus étonnant, d'une nation estimée, occupent ainsi, chaque jour un peu plus, le cœur d'un débat finalement centré sur la possible fabrique du vivre-ensemble. Pour nous, tout cela confirme clairement un mouvement de l'histoire résolument tourné vers une réhabilitation du politique. L'affaire, répétons-le, est d'autant plus sensible qu'elle trouve dans l'École un terrain d'expression nécessairement émouvant. Mais elle rappelle à ceux qui douteraient du basculement paradigmatique auquel elle renvoie, qu'en 1968, personne ne parlait du vivre-ensemble. La nouveauté, comme l'a justement noté Alain Finkielkraut, se situe donc bien là :

« Le mot n'existait pas parce que la chose allait de soi. Certes, il y avait des conflits ou, comme on disait avec gourmandise, des luttes. Nous n'en avions pas conscience, mais la société conflictuelle dans laquelle nous évoluions était aussi une nation homogène. Du fait de l'ampleur du phénomène migratoire et de la révolution des moyens de communication, la France a changé, le changement lui-même a changé. Il n'est plus projet mais processus. *Le changement n'est plus ce que nous faisons mais ce qui nous arrive*. Et ce qui nous arrive de plus préoccupant aujourd'hui, c'est la crise du « vivre-ensemble », c'est-à-dire la crise de ce qui fait de nous un nous. Cette crise prend, en France, la forme d'une querelle de la laïcité. »¹¹³²

Beaucoup, aujourd'hui, se seraient ainsi rendu compte du fait que l'avenir, ne serait plus le résultat d'un projet mais la source d'une angoisse ; et que le temps ne serait, lui, plus une construction mais un fait, un *“processus”*. Ce constat conduit d'ailleurs à nous remémorer la crainte qu'avait formulée le président de la commission chargée, en 1977, de réfléchir au rôle et à la place de l'instruction civique. Évoquant *“l'atmosphère morale contemporaine”*, Jean Fourastié avait, en effet, rappelons-le, mis en avant les risques posés par le sens trop généralisé de l'immédiateté et celui qu'engagerait une manière trop répandue d'envisager chaque chose de manière empirique. Très tôt, ce défenseur de la morale comme garde-fou avait ainsi

¹¹³² Alain Finkielkraut, « Sommes-nous encore un nous ? », *Causeur*, n° 41, novembre 2011, p. 26.

prédit ce qu'il allait advenir d'une société post-moderne exagérément détachée d'un discours normalisateur. C'est d'ailleurs pourquoi il s'était, lui-même, efforcé de défendre une vision nécessairement politisée (au sens premier du terme) de l'École. Or, il semble bien que le politique ait aujourd'hui trouvé une preuve de sa réhabilitation obligée dans la réaction qu'appelle, depuis les années 1980, l'observation d'un mal intrinsèquement noué au recul de la gestion publique des consciences citoyennes. C'est, du reste, pour cela, nous semble-t-il, que les visions des faits centrées sur l'acceptation communément actée de l'immutabilité du cours des événements ne sauraient suffire à justifier l'évolution de l'esprit du temps. L'évolution et, à travers elle, la confirmation de la fin d'un cycle entamé dans les années 1960, annulent ainsi, presque paradoxalement, la possibilité d'une philosophie de l'histoire. Bien sûr, le fait de miser sur la rémanence du politique, engage des résultats incertains. Mais les vœux auxquels renvoie cette logique, pour ce qu'ils disent de l'époque, doivent au moins valider la survivance des capacités reconnues de l'institution à prendre en main sa destinée. Or, c'est précisément pour cette raison que le défi lancé par les temps présents à l'État-éducateur nous est apparu comme une preuve confondante de sa permanence en tant que concept. Il nous aura donc fallu insister, sur l'idée que le grand objet des réformes intervenues, à partir de 1984, devait bien être de répondre aux excès nihilistes et finalement clivants de l'individu consuméro-hédoniste. Nous n'avons d'ailleurs, pour cela, pas hésité à revenir sur la sensibilité des problèmes posés dans des secteurs de la population où, justement, le fameux « système » est bien souvent accusé d'avoir, à la fois, nié et accentué la différence ; car c'est en ce sens, aussi, que la volonté générale de valoriser, à nouveau, le rôle de certains instruments d'action publique, devait permettre que soit confirmée l'impossible fin du politique.

Mais la chose, une fois admise, n'échappe pas, pour autant, à la formulation d'un certain nombre de questions sur l'expression très précise ou très particulière de ce mouvement de l'histoire. C'est pourquoi il nous faut nous demander par quels biais, et en fonction de quels thèmes, l'aptitude, désormais, (re)convoquée du pouvoir à intervenir sur le champ épineux des conduites collectives devra savoir s'exprimer. Quels sont, en somme, les obstacles que ce dernier devra savoir surmonter ? Ce questionnement suppose, au fond, que la définition précise de ces défis devra, elle aussi, pleinement participer à la réactivation commandée d'une gestion résolument politique de l'esprit du temps.

La vertu démocratique à l'épreuve des risques posés par l'atmosphère morale contemporaine.

Pour répondre aux questions soulevées plus haut, il nous semble, tout d'abord, indispensable de préciser une chose. Compte tenu, en effet, de ce que l'actualité très récente nous a amené à comprendre de l'importance acquise par notre sujet d'étude, il nous semble aujourd'hui, plus que jamais, permis de croire que les réflexions actuellement menées sur l'avenir de l'enseignement moral et civique sauront assumer l'effort¹¹³³ commandé par le dépassement des contradictions d'un monde, à la fois « défatalisé »¹¹³⁴ et obsédé par le pouvoir rassurant des sphères d'appartenance. Comment, d'ailleurs, pourrions-nous envisager la possibilité que les attentats du mois de janvier puissent ne pas s'être violemment répercutés sur l'obligation toujours mieux reconnue de réactiver la capacité d'action d'un État-éducateur vertueux ? Quels risques, au fond, ce drame a-t-il su mettre en évidence ?

¹¹³³ Notons que le 3 juillet 2014, le Conseil supérieur des programmes a publié son « Projet d'enseignement moral et civique » pour l'école élémentaire et le collège. Or, ce que l'on peut retenir de ce qui nous y est dit des futurs programmes, c'est principalement qu'ils ne donneront certainement pas au terme « laïcité » la place qu'avait souhaité lui donner Vincent Peillon, et, dans une moindre mesure, le rapport d'avril 2013. La Charte de la laïcité n'est d'ailleurs proposée à l'étude que dans le cadre des nombreuses « compétences » et « exemples de pratiques » qui doivent composer le programme des classes de CP et CE2. Les prescriptions et conseils donnés aux enseignants ne tiennent, par ailleurs, que sur trois pages (sur dix-huit) et se contentent d'énumérer les compétences et connaissances devant servir la « culture de la sensibilité », la « culture de la règle et du droit » et la « culture du jugement ». Pour le reste, des tableaux agencant ces différentes informations précèdent une page consacrée aux préconisations du CSP sur la formation des professeurs. Au final, on remarquera surtout qu'en lieu et place de l'effort initialement promu par la loi d'orientation du 8 juillet 2013 en ce qui concerne l'importance donnée aux trois grandes valeurs de la République, le texte semble aligner pêle-mêle une vingtaine de « valeurs et normes », elles-mêmes imbriquées dans ces trois parties constituées par les « cultures de... ». De fait, la méthode basée sur le *self-government* n'aura donc en aucun cas laissé place à l'idée qu'une valeur peut être considérée comme un fait à admettre ou une règle à observer. Pour résumer la chose, nous dirons enfin qu'il ne nous est pas apparu que le vœu initialement formulé de réformer cet enseignement dans un sens plus ostensiblement porté sur la primauté de l'intérêt général se soit retrouvé dans un projet qui, en tout état de cause, aura bel et bien décidé de ne pas faire du principe de laïcité un sujet plus important que les autres. Voir : « Projet d'enseignement moral et civique », Conseil supérieur des programmes, 3 juillet 2014. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC_337328.pdf, [consulté le 24 septembre 2014].

¹¹³⁴ L'évocation d'un monde « défatalisé » s'inspire ici de la pensée de Pierre Bourdieu pour qui, la sociologie et, plus généralement l'avènement d'un homme véritablement démocratique, devraient permettre à ce dernier de tout construire (ou reconstruire) à partir de lui-même. Ce schéma d'idée invite alors à lourdement reconsidérer les limites naturelles censées déterminer l'action humaine. Voulant par ailleurs envisager l'homme comme le fruit, avant tout, d'une construction sociale, ce type d'approche se propose le plus souvent d'associer les asymétries sociales – comme celle qui concerne, par exemple le rapport du professeur à l'élève – à un rapport de dominant à dominé. Or, en cherchant par ce moyen à atteindre l'égalité absolue, on peut, en effet, se demander ce qui découlerait d'une « égalitarisme » qui, en supprimant l'autorité, serait amené, au contraire, à créer de l'autoritarisme sauvage et donc, moins de liberté. C'est en tout cas la question que pose l'observation de certaines conduites tribales – la bande, le groupe, voire, la secte – qui, en échappant à l'autorité républicaine, se révèlent très souvent soumises à des règles bien plus autoritaires que ne le sont les seules lois de la République. Voir : Pierre Bourdieu, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Seuil, Paris, 1992 ; Pierre Bourdieu, « Défataliser le monde », entretien avec Sylvain Bourmeau, *Les Inrockuptibles*, n° 99, 9-15 avril 1997, p. 22-29.

La première chose que l'on peut dire ici, c'est qu'il est, aujourd'hui, tout simplement impossible, de ne pas percevoir à quel point les événements survenus en début d'année surent, en effet, confirmer, pour mieux l'accentuer, une tendance visant à réaffirmer le rôle joué par l'État-éducateur. Les temps récents, et leur lot de barbarie, ont ainsi, mieux que jamais, su appeler la puissance publique à assumer l'obligation qui lui est faite de rappeler, comme le faisait Pascal, en quel terme le « moi » peut être haïssable.¹¹³⁵ À l'heure où se pose la question de la formation d'un « nous » abusivement dominé par l'existence d'un « je », la démocratie française, dans un devoir non contesté de respecter et de protéger, malgré tout, le libre examen, ne pourrait donc pas être mieux priée de recouvrer son aptitude formelle à guider les esprits. Le 7 janvier 2015, il fut dit que l'esprit démocratique devait davantage veiller à la construction d'un sens collectif capable de prévenir les maux d'un « moi » désabusé et potentiellement assassin. L'attaque de Charlie Hebdo et celle de l'Hypercacher de Vincennes sont, en sommes, venus rappeler la peur, jadis exprimée par Tocqueville, de ce que peuvent produire les expressions d'une démocratie trop intégrale.¹¹³⁶ Dans un élan, certes, tragique, on se sera donc souvenu que pour le philosophe, comme pour d'autres penseurs du XIX^e siècle, la possibilité que tout devienne démocratique en démocratie pouvait supposer l'existence d'un risque contenu, non seulement, dans la possible fin du politique, mais aussi dans la fin d'une forme chèrement payée de civilisation. Immédiatement, la société du commentaire se sera d'ailleurs mise à craindre ce qu'une perte du « moi » pouvait effectivement amener à constater d'une démocratie désenchantée. Cette réaction, bien sûr, n'a pas eu pour objectif de relativiser le bienfondé d'un libre arbitre chèrement acquis. Mais elle a, au minimum, su questionner son usage, tant il fut offert à tous de relier les maux d'une société anémique aux difficultés que peut, par exemple, rencontrer l'État-éducateur lorsque s'expriment certaines revendications ou certains doutes sur ce que sont les valeurs de la République. En cela, nous pouvons d'ailleurs témoigner de ce que notre expérience, en tant qu'assistant d'éducation, nous a conduit à constater du lien qui rattache, parfois, le mal français aux expressions scolaires d'une certaine faillite démocratique. En exerçant dans les collèges dont parlaient les premières lignes de notre thèse, il nous fut, en effet, souvent donné d'observer à quel point les élèves, qu'ils soient studieux ou non, connaissent, par exemple, bien davantage les droits du citoyen que les obligations auxquelles, celui-ci, doit se plier. En réfléchissant au risque si efficacement décrit par Tocqueville et en exposant dans de si nombreuses discussions avec ces mêmes élèves les

¹¹³⁵ Blaise Pascal, *Pensées*, Vol. 1, P. Didot L'Ainé, Paris, 1817.

¹¹³⁶ Voir : Philippe Foray, « La question de l'éducation à l'aube des temps démocratiques : l'analyse de Tocqueville », *Le Télémaque*, Presses Universitaires de Caen, n. 14, 1998, p. 53-65.

termes de nos recherches, il nous fut même parfois offert de nous demander si le temps présent n'était pas en train de produire – par omission – des individus, certes, convaincus de leur libre-arbitre, mais qui ne seraient en fait que les esclaves potentiels de telle ou telle forme d'opinion répandue. Ce questionnement, fort heureusement, était évidemment toujours équilibré par la contemplation de réussites extrêmement encourageantes ; l'idée n'étant pas de noircir aveuglément le tableau. Mais cette réflexion nous aura au moins permis de questionner le vœu de ces penseurs de l'éducation que nos travaux ont pu, ici et là, évoquer. En envisageant le pire, par l'observation de comportements résolument adolescents, il n'était ainsi pas rare, pour nous, de retrouver dans des échanges discrètement glanés le moyen d'observer le risque posé par la réhabilitation possible d'une idée que la pensée libératrice des années 1960-1970 avait pourtant cru pouvoir mettre au rebut ; celle du risque d'aliénation. En écoutant ces jeunes, nous nous souvenions alors que l'enseignement moral et civique avait été créé et pensé comme le meilleur moyen d'occuper l'espace dégagé par une pensée adolescente qui, selon les étapes définies par Piaget et consorts, devait un jour constater que la vie future dépend, non plus de la seule sphère familiale, mais du monde dans lequel on vit. Constatant la puissance de certains réflexes, nous nous demandions alors comment l'État-éducateur saurait empêcher les vices du moment de satisfaire ces quêtes existentielles naissantes. C'est là, souvent, que nous pensions à ces hommes qui, à l'image de Jean Fourastié s'étaient très tôt inquiétés du nécessaire effort d'équilibrage qu'appelait la force nouvellement acquise par l'empirisme. Enfin, c'est dans ces mêmes moments que nous pouvions, par endroit, cerner le rôle fondamental qu'aurait à jouer l'école dans la prévention de quelques risques, aujourd'hui, bien connus.

L'indispensable rôle de l'École révélé par la radicalisation croissante de certaines conduites.

Pour évoquer la place centrale qui saurait être celle de l'école républicaine dans la formation morale et civique des futurs citoyens français, les affaires liées au fondamentalisme islamique¹¹³⁷ ou celles qui, dans un même malheur, témoignent de la réapparition des ligues

¹¹³⁷ En évoquant la stratégie des prédicateurs de la mouvance islamiste française, la sociologue, Mahnaz Shirali précise la chose suivante : « *Quand les prédicateurs réveillent dans un discours « islamique » les consciences religieuses des jeunes, ils répondent à leurs attentes déçues pour légitimer une version de l'islam dans laquelle se confondent un discours religieux et un discours politique. Cette confusion qui désacralise le religieux, va se révéler d'une grande efficacité mobilisatrice, mais elle a ses effets les plus surprenants sur l'ordre sémantique. Il se produit une inversion des valeurs d'autant plus dangereuse qu'elle est donnée à voir comme une promotion historique des principes patriarcaux par les acteurs religieux. Ils soutiennent – de façon conforme au schéma traditionnel – toute autorité patriarcale personnelle. Leur intérêt exige, et cela d'autant plus que l'ordre démocratique s'avère indestructible, qu'ils cherchent à modeler le rapport de dépendance entre les individus dans*

d'extrêmes droites,¹¹³⁸ fournissent un moyen très efficace, et à la fois, très inquiétant de corroborer la réalité très actuelle du problème soulevé, hier, par Tocqueville ou Fourastié. En cela, nous rappellerons donc, ici encore, que le philosophe s'était à son époque méfié de ce que pourrait produire l'apparition de certaines formes déraisonnables d'opinion commune, et qu'un responsable de la prospective s'était, lui, bien plus tard, inquiété de la possibilité qu'une atmosphère morale postmoderne et un scepticisme à l'égard des morales de principe puissent,

*le sens d'une sujétion à l'égard d'une autorité personnelle, relation ouverte à la charité. Les critiques virulentes des acquis de la démocratie, de la liberté individuelle, surtout celle des femmes – suscitant le rejet des acteurs sociaux les plus engagés –, se font alors au profit d'une vision orthodoxe de la religion qui assure une survie factice à des schèmes désuets d'un patriarcat qui a perdu sa force et son automatisme à l'intérieur des sociétés modernes, sans pour autant disparaître entièrement. » Cf. Mahnaz Shirali (préf. Dominique Schaper), *Entre islam et démocratie. Parcours de jeunes Français d'aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 2007, p. 173-174. Voir aussi : Dounia Bouzar, *Ils ont cherché le Paradis, ils ont trouvé l'enfer*, Les Éditions de l'Atelier, Paris, 2014 ; Felice Dassetto, «Radicalisme et djihadisme. Devenir extrémiste et agir en extrémiste », *Essais et recherches en ligne*, Centre Interdisciplinaire d'Étude de l'Islam dans le Monde Contemporain, Université Catholique de Louvain, juin 2014, disponible sur :*

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cismoc/documents/essai_Dassetto_juin_2014BM.pdf, [consulté le 25 septembre 2014].

¹¹³⁸ C'est par exemple, en veillant, à (ré)occuper le creux d'une pensée adolescente maigrement nourrie sur le plan métaphysique, que des groupes néo-fascistes s'attèlent, depuis un certain temps déjà, à récupérer, en les retournant, des notions telles que la résistance, l'occupation, l'invasion, la collaboration, etc. Dans une étude sur la « nouvelle jeunesse nationaliste », Éric Rossi, rappelle ainsi que c'est, paradoxalement, à partir de ce mécanisme que des personnages comme Frédéric Pichon, membre du GUD (Groupe Union Défense), ont pu invoquer le devoir de résistance : « *La résistance à l'oppression figure dans la Déclaration des droits de l'homme de 1789* ». Or, rappelle-t-il, c'est en exploitant ce même type de ficelles que le vice-président du groupe "Monarchie et Régionalisme Gaulois", Yann-Ber Tillenon (ancien membre de la mouvance d'Action Directe, puis proche de "Troisième Voie" et des "Jeunesses Nationalistes Révolutionnaires") a pu, en 1994, inviter les auditeurs d'une réunion à la « *commémoration originale de l'Appel du 18 juin 1940* » et à la « *résistance contre l'invasion* ». Pour Rossi, la doctrine néo-fasciste parvient finalement à profiter d'une situation qui, plus que jamais, offre d'en appeler à la rébellion des jeunes : « *Alors qu'il convient d'adopter une attitude positive pour entrer dans le système social, le jeune se révèle comme un asocial (inadapté à l'ordre social) qui se présente antisocial (opposé à l'ordre social), contre une société qui le refuse parce qu'il n'est pas un adulte à part entière. Instables, contradictoires, fragiles, les jeunes se considèrent comme des laissés-pour-compte, à la recherche d'une identité propre et différenciée. Car la société efface progressivement le statut référentiel accordé aux jeunes et affaiblit les forces d'intégration assurant la participation des jeunes à la dynamique sociale. Les jeunes en difficultés devenus néo-fascistes se déclarent et revendiquent leur rupture sociale avec les systèmes : scolaire, universitaire, familial, professionnel, social, politique, etc. [...] La mouvance (non les « partis ») accueille donc nombre de jeunes révoltés, largement irrécupérables, souvent hostiles à tout embrigadement. Leur engagement est souvent vécu comme une aventure personnelle de recherche de soi-même. Il correspond à un fort désir d'épanouissement personnel qui s'exécute à travers une contestation active de l'ordre. Car la jeunesse nationaliste n'est pas aussi caricaturale qu'on veut la montrer. Elle est une partie de la jeunesse, avec ses atouts et ses faiblesses. Ces jeunes, à la fois enthousiastes et pessimistes, tantôt jusqu'au-boutistes et aveugles, tantôt réservés et prudents, « tirent orgueil de la réprobation qu'ils suscitent, et c'est même la probable « motivation » de beaucoup. Ils font un petit complexe de Caïn : ce sont à la fois les derniers des justes et les derniers des injustes. Cela ne va pas chez les plus jeunes sans un certain dandyisme cynique, solitaire, désespéré, méprisant et élitiste ». Ils ne possèdent aucunement la rigidité d'esprit qu'on leur prête. Aussi libertaires et impulsifs, pleins de fougue et de vitalité, ces soldats perdus semblent résolus et en même temps conscients de l'impasse dans laquelle ils s'enfoncent. Cette jeunesse est mouvante et insaisissable, un jour séduite, l'autre rassasiée. » Cf. Éric Rossi, *Jeunesse française des années 80-90 : la tentation néo-fasciste*, Université Panthéon-Assas (Paris II), L.G.D.J., E.J.A., Paris, 1995, p. 57-58, 73 & 257.*

un jour, inviter “parents et professeurs” à démissionner “faute de posséder des normes”.¹¹³⁹ Or, que sait-on du fondamentalisme islamique si ce n'est qu'il touche très souvent des jeunes qui basculent d'une situation intrinsèquement déterminée par une absence de repères intellectuels et moraux (d'où les cas fréquents de délinquance) vers une situation de première structuration de l'esprit? Nous savons, premièrement, qu'il est devenu primordial de questionner l'importance que peut avoir, pour certains jeunes, la rencontre d'un message susceptible, non seulement, d'inspirer une première cohérence de l'esprit, mais aussi de favoriser conséquemment une culture englobante. Cela, en plus de nous inquiéter, doit donc conduire à prendre la mesure du danger que représente une logique dont la faculté première serait de permettre à une culture fondamentaliste de totaliser l'existence de ces jeunes. Ce que l'on peut dire ainsi, c'est que le principal souci posé par un jeune endoctriné est qu'il en vient très rapidement à ne plus penser la réalité en fonction d'une réflexivité critique mais à partir d'un modèle d'appréhension du monde viscéralement clos.¹¹⁴⁰ Or, nous devons retenir puisque c'est, entre autre, de cela que notre thèse veut parler, que c'est dans le creux laissé béant par la quête de sens née de l'avènement de l'individu hédoniste que peuvent plus facilement s'infiltrer les logiques de « révélation » morale chères aux doctrines radicales. Tout cela, nous semble-t-il, renvoie, donc, effectivement, à la réflexion de ceux qui, comme Marcel Gauchet, pensent que nous sommes en train de vivre un moment où le terme d'aliénation,¹¹⁴¹ “dont il a été fait des usages assez discutables”, apparaît en phase de “trouver enfin un emploi descriptif adéquat” :

¹¹³⁹ Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, op. cit, p. 33.

¹¹⁴⁰ Voir l'intervention de Philippe Portier dans l'édition du 11 janvier 2015 de l'émission radiodiffusée *Religions du Monde* animée par Genevève Delrue sur Radio France Internationale. Podcast disponible sur <http://www.rfi.fr/emission/20150111-emission-speciale-attentat-contre-charlie-hebdo/>.

¹¹⁴¹ Dans un ouvrage de référence sur *La mécanique des sectes*, le psychiatre et criminologue, spécialiste du fonctionnement sectaire, Jean-Marie Abgrall, a défini l'aliénation de la manière suivante : « *Le premier symptôme de l'aliénation est la perte par l'individu de sa propre parole, qui « s'alimente à un réservoir dont le substrat est l'angoisse humaine et constitue l'essentiel du processus de développement personnel ou de celui de la fonction narcissique de l'individu* ». *L'aliénation est alors envisagée comme « le produit d'une rupture de la communication avec soi-même, rupture par laquelle la parole ne peut plus s'alimenter avec l'inconscient* ». *Dans les sectes, le conditionnement envahit tous les champs de l'activité. Il va s'appliquer selon trois modes complémentaires :*

- *conditionnement culturel : il remplace le système de référence habituel du sujet par une nouvelle grille de comportements par laquelle il satisfait aux impératifs du groupe, et qui lui fait perdre son identité antérieure ;*
- *conditionnement affectif : la secte coupe le sujet de son passé et l'inféode au gourou ;*
- *conditionnement physique, en vue d'un remodelage de la personnalité.*

Les techniques de conditionnement mises en œuvre par une secte conduisent à une aliénation de l'individu et à une perte de l'individualité au profit d'une dilution plus ou moins complète dans la structure groupale de la secte. La rupture progressive avec son passé conduit le sujet à une rupture avec lui-même. L'aliénation s'accompagne de la perte de tous les systèmes de référence usuels du sujet. Ceux-ci sont remplacés par le fantasme sectaire, extension des fantasmes personnels du gourou. Le conditionnement a pour but d'aliéner l'adepte au sens défini par Hegel.

« À beaucoup d'égards, c'est la condition de l'individu contemporain qui se fabrique dans cet enthousiasme pour ses droits. Quand on les lui attribue, il rencontre des problèmes d'identité. Il ne sait plus très bien qui il est. J'en prends un exemple majeur. Nous avons affaire à des individus aliénés par rapport à leur passé. Le fait est, nous sommes les produits d'une histoire dont nous sommes les héritiers, une histoire que nous n'avons pas choisie, mais qui parle par nos mots et qui s'exprime par nos manières d'être. Quand on ignore tout de son passé, au nom de sa liberté souveraine d'individu, on est aliéné, car quelque chose passe au travers de vous qui vous est étranger. Beaucoup d'individus contemporains sont en proie à cette dissociation d'avec leur propre histoire. Ils sentent confusément qu'ils sont mus par un principe, des héritages, des acquis dont ils ignorent les ressorts ; ce sont des marionnettes ou des ventriloques. Ils le ressentent et sont profondément mal à l'aise au milieu de la libération qu'on leur a promise. »¹¹⁴²

Cette vision de ce qui ne serait que le fruit pourri d'une histoire récente fait ici écho à bien des éléments de notre actualité. Mieux, elle pourrait tout autant se nourrir de l'avis formulé, le 23 mars 2012, par Gilles Kepel,¹¹⁴³ lorsqu'on lui avait demandé d'expliquer la macabre entreprise de Mohammed Merah :

« On sait qu'il a fait de la prison et qu'il existe un phénomène de réislamisation à l'intérieur, où l'on explique aux jeunes que ce n'est pas de leur faute s'ils ont basculé dans la délinquance. On leur dit que c'est la société raciste et xénophobe qui les a mis dans cette situation et que la seule manière de récupérer leur dignité perdue, c'est de communier dans une conception de la religion rigoriste et qui mènera à une espèce de rupture culturelle avec la société française. C'est la logique qui prédomine dans le salafisme. On fournit à ces jeunes désocialisés une espèce de communauté d'appartenance de substitution. »¹¹⁴⁴

Ceci étant dit, il nous faut préciser qu'il serait évidemment réducteur de relier par des raccourcis trop simplistes l'acte d'un déséquilibré mental aux seules défaillances d'un État – fut-il “éducateur” – supposément coupable de ne pas avoir mesuré les dangers d'une complexification évidente des “conditions de l'accord sur les prescriptions d'une morale”.¹¹⁴⁵ Mais nous ne pouvons pas nous empêcher d'établir un lien entre ce type d'évènement et la

*Pour ce dernier comme pour Marx, l'aliénation est l'état de l'individu qui cesse de s'appartenir, se voit traité comme une chose ou un animal et devient l'esclave des conditions extérieures qui s'appliquent à lui. Cet état se traduit par la perte des droits fondamentaux de l'individu et, en premier lieu, du droit à une expression libre, reflet de sa seule volonté. Cf. Jean-Marie Abgrall, *La mécanique des sectes*, Payot, Paris, 2002, p. 170-171.*

¹¹⁴² Marcel Gauchet, “La politique : anatomie d'une métamorphose.”, Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, op. cit.

¹¹⁴³ En tant que politologue, Gilles Kepel est surtout connu pour sa grande connaissance des questions touchant à l'Islam et au monde arabe. Dans un ouvrage paru en 2000, il a notamment étudié le développement de l'islam politique. Voir : Gilles Kepel, *Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France*, Seuil, Paris, 1987 ; *Jihad. Expansion et déclin de l'islamisme*, Gallimard, Paris, 2000 ; *Banlieue de la République. Société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*, Gallimard, Paris, 2012, *Quatre-vingt-seize*, Gallimard, Paris, 2012 ; *Passion française. La voix des cités*, Gallimard, Paris, 2014.

¹¹⁴⁴ « Comment un jeune Français peut-il passer à l'acte au nom du Djihad ? », *Le Nouvel Observateur*, 23 mars 2012, entrevue avec Gilles Kepel, réalisée par Sarah Diffalah.

¹¹⁴⁵ Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Rémy Schwartz, avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte, *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, Ministère de l'Éducation nationale, op. cit., p. 8.

manière dont l'avenir devra empêcher les idées les plus folles d'occuper l'espace qu'une école, jadis, avait su investir. De là, émerge d'ailleurs une dimension du problème qui accompagne, plus qu'elle ne la dépasse, la seule question de l'atmosphère morale contemporaine. Ce point, qu'il nous a fallu évoquer dans la partie du premier chapitre consacrée à l'acquisition du sens national, constitue en effet selon-nous une donnée essentielle de l'équation posée par la future formation morale et civique des jeunes Français.

Les questions d'identité au cœur du débat sur la morale scolaire républicaine.

Lorsque nous officions dans notre collège de Chevilly-Larue, il nous fut souvent donné de constater à quel point le débat sur la promotion d'une morale républicaine méritait d'être relié à l'obsession nourrie par certains jeunes pour des questions « dites » d'identité. De fait, si l'on se souvient des passages de notre thèse se référant aux travaux de Jean Piaget, on ne pourra qu'imaginer à quel point la formation de l'identité dépend, autant qu'elle agit sur elle, de la formation morale et/ou civique. Aussi, et pour ne citer que ces quelques aspects de l'étude menée par le Suisse, on se rappellera qu'il lui avait fallu établir qu'un enfant de sept ou huit ans ignore les données “*préalables*” et “*indispensables à la compréhension de l'idée de patrie*”, et que le passage de l'égoïsme infantile à la faculté d'établir des relations de réciprocités précède un processus appelé à être sans cesse exposé à de potentielles déviations :

« [...] dont le schéma commun est la réapparition de l'égoïsme sous des formes élargies, ou sociocentriques, à chaque nouveau palier de cette évolution ou en fonction de chaque nouveau conflit. »

De la même manière, nous avons vu que le guide d'*Initiation à la vie civique* d'André Godier et Georges Salesse avait jugé essentiel d'ajouter que l'éveil de la communauté nationale chez l'enfant n'impliquait pas seulement qu'il “*sache ce que c'est la France*”, mais qu'il “*se sente Français et agisse en Français, c'est-à-dire qu'il s'intègre progressivement à la communauté nationale*”. Nous avons, du reste, également pris le soin de souligner comment ce même guide, avait tenu à préciser qu'il importait, en second lieu, “*que le maître fasse appel aux ressources de la vie affective de l'enfant pour amener celui-ci à comprendre et à sentir qu'il est membre de la communauté française et qu'il ne peut absolument pas s'abstraire de celle-ci. [...] mieux que l'histoire [...] l'enseignement de la morale [fasse] naître et développe[r] un sentiment patriotique sain et fort*”. Or, il semble, au vu, notamment, de ce que disent les programmes publiés depuis 1980, que ces développements n'ont rien perdu de leur pertinence, au contraire.

De là, se pose alors la difficulté d'articuler une logique nationale, donc englobante, dans un pays dont nous avons, par ailleurs, décrit la dimension multiculturaliste.

C'est pourquoi il nous semble ici important de revenir plus en détail sur les interrogations soulevées par les discussions que nous avons pu, soit capter, soit directement mener avec les élèves de notre collège de banlieue parisienne. Pourquoi étaient-ils si nombreux à nous avoir assuré qu'ils ne se sentaient ni Français en France, ni Algérien en Algérie ? Pourquoi encore nous avaient-ils si souvent parlé d'une histoire de France lue et relue dans les méandres les plus douteux d'internet ?¹¹⁴⁶ Pourquoi enfin s'étaient-ils si fréquemment dits fiers d'avoir compris à quel point celle-ci devrait davantage se résumer aux épisodes coloniaux qui l'avaient faite ?¹¹⁴⁷ Ce qui est sûr, c'est que les blagues dans la cour de récréation, les querelles d'honneur, les discussions à la cantine ou les questions plus directement posées pendant le cours d'histoire

¹¹⁴⁶ Il est par exemple confondant d'observer avec quelle force et surtout avec quelle rapidité la théorie du complot semble avoir retrouvé une vaillance grâce à internet. La Miviludes, mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires, a ainsi récemment estimé qu'un "mouvement de fond" était en train d'émerger, mais sans pouvoir le quantifier. Or, de ce que nous avons pu constater en ne tendant que l'oreille, l'émergence de ce "mouvement de fond" est acquise depuis bien longtemps. D'ailleurs, un sondage commandé par l'éditeur d'un ouvrage d'Éric Giacometti et Jacques Ravenne sur la secte conspirationniste des *Illuminati* a révélé qu'un Français sur cinq se dit persuadé que ces « illuminés » tirent les ficelles de l'économie mondiale. Le problème, dès lors, (outre le fait que ces théories débouchent souvent sur des logiques antisémites) réside dans le fait que certains professeurs se voient contestés dans leur propre classe par des élèves convaincus de recevoir un discours manipulé. L'affaire « Dieudonné » a très récemment permis de mettre en lumière ce problème qui, nous l'avons nous-mêmes constaté, n'a pas fini de faire parler de lui. Autre exemple, un enseignant d'un lycée de Nancy témoigna dans un article paru dans *Le Monde* en janvier 2014 des difficultés nouvelles qui se posaient à lui lorsqu'il lui fallait évoquer la Shoah dans ses cours : « Ils passent leur temps sur Internet et les réseaux sociaux où les blagues antisémites circulent, la théorie du complot prospère... Ils ne prennent pas ça au sérieux, ils n'ont pas conscience que la liberté d'expression a ses limites. C'est comme s'ils avaient développé une forme d'indifférence, de relativisme. » Nous devons enfin préciser que l'influence de ces théories semble s'exercer à plein régime dans la « culture » des quartiers où les radicalismes de tous poils profitent de cet élan nouveau pour justifier l'abandon des cités par l'État ou l'exploitation programmée – par les juifs – de la richesse, d'un monde anciennement, coloniale. Cf. « Le malaise des élèves face à la Shoah », *Le Monde*, 31 janvier 2014. Voir : Stéphane François, « Les conspirationnistes et les contre-cultures : style « paranoïde » et mode social de pensée », *Les cahiers psychologie politique*, [En ligne], numéro 20, Janvier 2012. URL : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=2015> ; « Les jeunes de plus en plus déduits par les théories du complot », *Le Nouvel Observateur*, 21 avril 2014 ; « Le bac option complot », *Le Monde*, 20 avril 2014 ; Éric Marière, *la France nous a lâchés ! Le sentiment d'injustice chez les jeunes des cités*, Fayard, Paris, 2008 ; Éric Giacometti et Jacques Ravenne, *Le règne des Illuminati*, Fleuve Éditions, Paris, 2014.

¹¹⁴⁷ Ancien professeur de lycée technique, Alain Finkielkraut manifesta, dans la discussion que nous citons plus haut, une crainte qui se rapproche d'assez près de celle que nous formulons : « *Le monde du commandement perpétuel a besoin du passé sous la forme d'un tourisme patrimonial qui se développe de plus en plus et qui peut aller de pair avec une désactivation du passé et, en même temps, une critique perpétuelle d'un passé réduit à ses crimes. Car l'histoire de France tend à devenir l'histoire des crimes de la France et ce qu'on appelle la guerre des mémoires est un effort pour tout criminaliser. La France du XXe siècle, c'est Vichy et le colonialisme ; le XVIIIe siècle n'est plus le siècle des Lumières, mais celui du Code Noir.* Alain Finkielkraut, "La politique : anatomie d'une métamorphose.", Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, op. cit.

tournaient quasiment toutes autour d'un entre-deux identitaire au sein duquel rien ne semblait pouvoir servir une recherche, pourtant constante et légitime, d'estime de soi. Or, comment saurait-on s'assurer des capacités de l'institution scolaire à prendre en charge la formation d'une morale commune dans un contexte où l'appartenance au corps national souffre, dans certains cas, d'être à ce point questionnée ? La réponse à cette question, aussi complexe qu'elle puisse être, repose sans aucun doute, là encore, sur la capacité qui sera celle de l'État-éducateur à servir la conduite saine de ces formes, désormais connues, d'introspection. Ce dont nous pouvons, par ailleurs, témoigner ici, c'est que dans une seule et même langue, certains élèves aiment paradoxalement se définir – d'abord – en fonction d'une origine plus ou moins étrangère qui, lorsqu'elle fait défaut, peut aller jusqu'à délester certains élèves d'un facteur évident de popularité. Dans les premières heures de présence de chaque assistant d'éducation, une seule question revenait d'ailleurs en boucle dans la bouche de ceux qui ne demandaient qu'à mieux nous connaître : « t'es de quelle origine » ? Nous parlons là d'un véritable réflexe. Le plaisir, mais plus que tout, le besoin d'exprimer sa différence pour – paradoxalement – légitimer son appartenance au groupe des « originaires de... » éclaboussait ainsi bon nombre de nos observations. Nous comprenions cela. Souvent, même, nous pouvions imaginer avec quelle facilité nous aurions su reproduire, à leur âge, ces mécanismes spontanés. Après tout, il se peut même que rien n'aurait mieux su incarner les réalités nouvelles de ce qu'il convient bien d'appeler le village planétaire. Mais dans l'expression quasi systématique de ce droit d'exister « différemment » des autres, nous avons souvent peiné à détecter ce qui, plus tard, pourrait permettre à ces futurs citoyens de s'agglomérer autour d'une vision commune, car nationale, du juste. Or, il n'est aujourd'hui pas aventureux de prétendre que les fondations d'un esprit civique relevait, pour ces élèves, de l'hypothétique. C'est peu de le dire. Plus généralement, nous avons du mal à saisir l'intérêt porté au sort commun par des jeunes, qui, pour un bon nombre, n'avaient même jamais vu Paris (pourtant située à une vingtaine de minutes de métro). Il nous semblait ainsi très difficile de capter ce qui pourrait, à terme, les sortir de cet "*égocentrisme inconscient*" dont parlait Piaget. Les logiques par lesquelles, le sentiment d'appartenance à la communauté nationale aurait pu procéder d'une logique raisonnable de "*dissociation*", n'émergeaient en fait que rarement des discours tenus. Souvent, la religion apparaissait, elle, en revanche, comme un terrain dans lequel ces identités disparates aimaient à se reconnaître un élan commun. De là, la république, son sens et sa culture réflexive n'émergeaient, eux, que de trop rares paroles. Compte tenu, du reste, du caractère très multiculturel de la population à laquelle nous avons à faire, on pouvait, en revanche, observer que c'est sur ce terrain très approximatif que le principe de laïcité pouvait, lui, souffrir d'être débattu. Quelques parents

pouvaient ainsi s'inquiéter de voir avec quelle vigueur leur progéniture voulait imposer à leurs petits frères de ne pas manger pendant le ramadan. Ces mères de familles, qui, pour certaines d'entre elles, avouaient ne pas pratiquer le jeûne, venaient alors nous demander de surveiller des attitudes qu'elles savaient liées à l'obligation de ne pas apparaître comme un mauvais musulman devant les copains. Nous nous demandions alors, sans naïveté, comment l'idée d'une France faite d'intentions humanistes, tolérantes et émancipantes, avait pu, ou non, traverser la conscience fragile de ces futurs citoyens. Enfin, et ce sera là notre dernier exemple, à ce jeune Yacine, qui devait un matin se présenter à la grille du collège en Jellaba, nous avons dû, non pas lui apprendre – car il le savait –, mais lui rappeler que sa tenue n'était pas adaptée au cadre scolaire. Or, celui-ci nous avait répondu que le principe de laïcité l'autorisait à se vêtir ainsi. Nous ne lui avons pourtant rien dit de l'hypothétique connotation religieuse d'un habit qu'il avait lui-même voulu voir comme tel. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que ce jeune, dont les résultats scolaires n'étaient, ni brillants, ni mauvais, mais dont nous savions qu'il éprouvait toutes les difficultés à exister devant des camarades, plus beaux, plus drôles, et plus populaires que lui, aimait à se dire ouvertement plus Marocain-musulman que Français. Cette affirmation, en se centrant sur un questionnement fréquemment observé, était donc parvenue à constituer pour lui un moyen prioritaire d'explicitier son unicité. C'est ainsi, pensait-il, qu'il aurait dû profiter d'une possibilité supplémentaire d'exister aux yeux des autres. Il avait, en somme, trouvé par ce biais une raison particulière de combattre son anonymat. Sauf qu'en fonction d'une réflexion visiblement centrale sur ce qui déterminait son identité propre, il avait également été amené à convoquer l'acception biaisée d'un principe consubstantiel au modèle républicain français. Or, il importera sans doute, pour le futur enseignement moral et civique, de s'intéresser aux chemins qui avaient amené ce jeune Yacine à entretenir cette distance avec une possible marque de francité. Peut-être était-ce quelqu'un, ou quelque chose qui l'avait convaincu du fait que le principe de laïcité engageait tant de libertés, là où, justement, il méritait d'être entendu comme une contrainte. Heureusement – et c'est là qu'émerge l'intervention possible et nécessaire de l'institution –, ce jeune nous estimait. C'est même, avant tout, en nous appuyant sur une estime réciproque que nous avons pu, avec lui comme avec d'autres, gérer les expressions de ce qui, peut-être, n'était rien de moins que les symptômes d'une désintégration naissante. Nous avons, certes, son respect et celui de ses parents. Nous avons donc pu compter sur la crédibilité qu'il nous accordait. L'humour avait, du reste, souvent constitué le vecteur premier de toute démonstration. Mais était-ce à nous, en si peu de temps et en si peu d'endroits, de revenir sur l'histoire très française d'un principe fondé sur des droits mais aussi, pour ne pas dire, surtout, sur des interdits ? Nous imaginons

sans mal combien il peut être compliqué d'exiger des professeurs qu'ils abordent l'épineuse question d'une identité, elle-même liée aux valeurs nées de la "*peine des aïeux*".¹¹⁴⁸ Nous n'oublions, en outre, pas davantage pourquoi ces derniers ne sauraient profiter de la liberté de ton qui était la nôtre. Mais c'est un fait que des questions posées dans une obsédante volonté de se définir par apport à un nous, lui-même très ambivalent, devront trouver des réponses au sein de l'école.

C'est ainsi, pour témoigner d'un vécu, et pour saisir, dans le même temps, les enjeux qui entourent la fabrique du vivre-ensemble que nous nous sommes demandés comment et pourquoi l'État-éducateur devra, demain, supporter le traitement de certaines questions aussi fondamentales que celle de l'identité. Nous l'avons fait en rappelant avec quelle détermination les penseurs de l'enseignement moral et civique s'étaient, hier, proposés d'investir le champ complexe de la construction identitaire. Il nous aura, certes, aussi fallu évoquer la difficulté qu'engage, aujourd'hui, le traitement d'un sujet par l'intermédiaire duquel les doutes exprimés par les philosophes de l'histoire pourraient facilement trouver un fondement dans le poids « naturellement » acquis par l'immédiateté, l'empirisme ou l'influence des nouvelles sensibilités transnationales. Mais il reste qu'il nous est impossible de ne pas croire que l'École, en jouissant de son extraterritorialité, saura conforter l'idée ou l'espoir formulé par Pierre Birnbaum, lorsqu'il avançait que *La fin du politique* ne devrait pas être prise comme un constat, mais comme le résultat d'une idéologie donnant pour « scientifique » ce qui n'est que le développement d'une présupposition non soumise à la critique.¹¹⁴⁹ L'espoir que nous formulons ici pourrait, du reste, être rapporté à la pensée formulée, trente ans plus tard par Marcel Gauchet qui, en se demandant ce que pouvait encore le politique, avait certes, répondu : "*tendanciellement rien*"¹¹⁵⁰ ; avant de préciser, presque aussitôt, qu'un tel jugement méritera toujours d'être corrigé par une conscience, jamais démentie, des capacités de l'homme à faire l'histoire :

« À l'interrogation : que peut encore la politique ?, la réponse qui vient immédiatement est tendanciellement rien. Mais il faut la corriger en ajoutant : au fond la même chose que d'habitude. Sa puissance est intacte et la demande que les peuples lui adressent est la même sauf qu'elle est rendue invisible, sauf qu'elle est recouverte et opacifiée. Toute la tâche des intellectuels et des hommes politiques lucides devrait être de faire apparaître cette faillite de l'idéologie, ce roc de l'impossible vers lequel nous nous dirigeons et la nécessité où nous sommes, en face des nombreuses questions qui nous assaillent, de chercher une réponse politique. L'enfouissement du politique ne l'empêche pas de demeurer ; c'est lui qui continue de faire fonctionner les communautés humaines. La contradiction n'est pas

¹¹⁴⁸ A. Godier, G. Salesse, *L'initiation à la vie civique*, op. cit., p. 132.

¹¹⁴⁹ Pierre Birnbaum, *La fin du politique*, Seuil, Paris, 1975.

¹¹⁵⁰ Marcel Gauchet, "La politique : anatomie d'une métamorphose.", Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, op. cit.

difficile à faire saillir à un niveau très simple. Une demande de droits suppose qu'ils soient opposables. Auprès de qui réclame-t-on ? Pas de son voisin, mais d'une communauté capable de garantir ces droits par des lois. Qui fait ces dernières ? Au nom de quoi ? Qui se charge de les appliquer ? Dans l'hyperbole de la demande de droits, il y a l'oubli des conditions qui permettent à ces droits de se définir et de s'exercer en même temps qu'un appel inconscient à la politique qu'on veut ignorer. Nos sociétés sont partagées entre une énorme demande implicite adressée à la chose politique et l'impossibilité d'en assumer l'exercice effectif. Cela veut dire que nous ne sommes pas à la fin de l'histoire, qu'il y a du mouvement en perspective. »¹¹⁵¹

Cette vérité, non contente de contester l'argumentaire d'une vision fataliste du cours des choses, doit aider à comprendre que la société et l'institution publique peuvent et pourront nécessairement se montrer capables d'assumer une mission de structuration des esprits juvéniles. Selon nous, l'État-éducateur, incarnant dans sa fonction la plus originelle, l'impossible fin du politique, devra et saura intervenir sur l'écriture d'un temps très proche de notre histoire. Il le fera car le risque de désintégration, devenu trop préoccupant, aura été tristement sublimé par la capacité des discours fondamentalistes à endoctriner les consciences égarées. Une des missions prioritaires de l'école républicaine d'aujourd'hui se situe, d'ailleurs, très certainement déjà là. C'est donc, intrinsèquement parce qu'elle ne peut être définie que par un sens profond de ce qu'est la République que l'École saura exister comme un recours.

L'École républicaine demeure. Elle doit être un recours.

Au terme d'un travail de réflexion orienté, tant par l'expérience, que par la recherche pure, il nous faut imaginer le potentiel d'une École qu'on aura chargée de conjurer la non-réactivité d'une séquence ultramoderne. Laïque, apolitique mais sûre de son fait, l'institution scolaire devra donc probablement finir par mieux admettre l'obligation qui lui est faite de combattre le nihilisme d'un temps miné par le risque prégnant de délitement social. Nous pourrions, certes, nous demander si un tel projet reviendrait à défendre une idéologie, tant la chose comporterait en son sein les idées forces d'une philosophie potentiellement interventionniste. Mais nous pensons qu'il s'agira, au final, pour l'État-éducateur de défendre une idéologie contre une autre ; qu'il lui faudra, en somme, promouvoir une philosophie scolaire qui ne serait ni partisane, ni trop engagée et qui ne se revendiquerait que comme celle du mouvement contre l'inertie. Au tropisme empirique, décrié par Jean Fourastié et Émile

¹¹⁵¹ *Ibid.*

Durkheim, avant lui, pourra alors se substituer une croyance rénovée dans la capacité de la puissance démocratiquement élue à orienter de manière raisonnable la pensée citoyenne. C'est là, possiblement, que saura se situer le premier challenge d'un État véritablement-éducateur ; et c'est en somme, pour cela, qu'il nous est apparu utile de caractériser les différents paradigmes ayant animé la conscience collective depuis 1944 par l'observation de l'importance différemment accordée au collectif et à l'individu. Au fond, nous pouvons même dire que l'analyse, de ce qui ne fut qu'une lutte légitime entre des vœux individuels et communs, n'aura au final pas su nous interdire de croire en la possible détermination maîtrisée d'un « nous ». L'École républicaine demeure. Sans doute sera-t-il même de plus en plus indispensable d'en faire le premier étendard d'une survivance obligée du politique. On se rappellera alors qu'à l'époque où, de l'avis de tous, elle sut faire la grandeur française, l'instruction morale et civique n'avait pas été considérée comme la reine de toutes les disciplines pour rien.¹¹⁵² Las de toutes les prétendues fatalités de l'histoire, on se souviendra enfin, comme l'a noté Mona Ozouf, qu'il fut effectivement un temps où la République :

« [...] était là, en personne, au-dessus de la chaire, entre la carte murale et le tableau du système métrique, encadrée des moulures de plâtre qui servaient au dessin. Couronnée de lauriers sur sa console haute, à la place où jadis était le crucifix, elle présidait à l'enseignement. [...] Et cet enseignement, dans les années 1880, paraissait d'autant plus impératif que la naturalisation du régime n'était pas achevée et la forme républicaine pas encore perçue comme le cadre normal où inscrire désormais les luttes politiques. La République était là, mais, comme le répétaient les préfaces des manuels d'instruction civique, il fallait « *l'asseoir* », terme révélateur d'un paisible rêve d'installation, mais aussi d'un tremblement mal apaisé ».¹¹⁵³

La France de 2014 n'est pas celle de 1880. Elle administre des citoyens plus libres, plus individualistes et qui, pour certains d'entre eux, doivent composer avec les handicaps d'une appartenance sociale, culturelle et/ou religieuse complexe. Mais il est pourtant quelques points à partir desquels deux situations, prises à plus d'un siècle d'intervalle, pourraient bien être comparées. Misons alors que personne n'oubliera que si la volonté d'« *asseoir* » la République put jadis révéler l'existence « *d'un tremblement mal apaisé* »,¹¹⁵⁴ une inquiétude d'un ordre assez

¹¹⁵² Article 1^{er} de la loi du 28 mars 1882 : « *Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit : L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et civique ; La lecture et l'écriture ; La langue et les éléments de la littérature française ; La géographie, particulièrement celle de la France ; L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ; Quelques leçons usuelles de droit et d'économie politique ; Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ; Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ; La gymnastique ; Pour les filles, les travaux à l'aiguille. »*

¹¹⁵³ Mona Ozouf, « Quand la République s'apprenait au tableau noir », *Histoire*, 07 octobre 1999, p. 60.

¹¹⁵⁴ Edgar Morin, *La Méthode : Tome 6, Éthique*, Points Essais, Paris, 2006, p. 168.

proche pourrait, aujourd'hui, nous conduire à bien considérer les causes et les effets de ce qu'Edgar Morin décrit comme un “*dépérissement démocratique*” :

« Si le civisme s'étiole, la démocratie s'étiole. La non-participation à la vie de la cité, en dépit du caractère démocratique des institutions, détermine un dépérissement démocratique. »¹¹⁵⁵

S'il faut ainsi se souvenir qu'en 1880, la France évoluait avec le souvenir d'un Empire que tous n'avaient pas nécessairement renié, il conviendra tout autant de ne pas mésestimer ce que cachent actuellement une abstention toujours plus forte et la remise en cause virale de certains principes fondateurs. Enfin, s'il importe de ne pas nier que la culture démocratique a toujours fait l'objet de contestations, on n'oubliera pas davantage que l'admission accrue de certains discours devrait, à bien des égards, signaler l'urgente nécessité de l'effort qu'engage l'éducation si pieusement décrite, jadis, par Charles Péguy :

« J'étais depuis un an dans cette petite école primaire annexée à notre École normale primaire quand M. Naudy fut nommé directeur de cette École Normale (sic), venant d'un autre chef-lieu moins important où il avait passé peut-être une dizaine d'années. C'était je pense en 1881. C'était un homme d'une profonde culture, sorti des études secondaires et qui je le crois bien avait fait son droit. Comme beaucoup d'autres, il s'était pour ainsi dire jeté dans l'enseignement primaire au lendemain de la guerre, dans ce besoin de reconstruction civique auquel en définitive nous devons le rétablissement de la France. [...] Officiellement il ne dirigeait que l'École normale. Mais son activité débordante ne pouvait ignorer, ou négliger la filiale. Dirai-je qu'il me distingua. Ce serait parler grossièrement. Il se fit bientôt mon maître et mon père. J'ai dit plus haut qu'il était l'homme du monde à qui je devais le plus... »¹¹⁵⁶

¹¹⁵⁵ *Ibid.*

¹¹⁵⁶ Charles Péguy, *L'Argent (1913)*, *Œuvres en prose complètes*, III, Gallimard, coll. “Bibliothèque de La Pléiade”, Paris, 1927, p. 1129.

Sources et Bibliographie

Sources primaires

Archives du ministère de l'Éducation nationale

• Première séquence (1944-1969)

- 19771328/16 : (1949-1950) Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires ; notes sur les horaires et programmes d'instruction morale et civique des classes de seconde et de première.

- 574AP/4 : (1962-1968) Fonds Henri Domerg ; note du 23 avril 1963 sur la situation et les besoins des enseignements primaires, du second degré et supérieur dans la perspective de la rentrée scolaire 1954-1965.

- 19880114/9 : (1964-1969) Archives de l'Éducation nationale ; La formation civique dans l'enseignement français – Louis François, Inspecteur Général, « *Tendance* », juin 1966 ; « L'instruction civique et les jeunes », *Les cahiers d'éducation civique de l'Union féminine civique et sociale*, septembre-octobre 1968 ; notes de Louis François sur la formation d'instruction civique dans l'enseignement secondaire français.

- 19910758/1 : (1923-1967) Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation ; Récapitulation des programmes et horaires de l'histoire, géographie, instruction civique depuis 1900 dans les écoles primaires élémentaires.

• Deuxième séquence (1969-1984)

- 19800285/8 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; annotations par un membre (non identifié) du cabinet Guichard (1971) d'un texte sur l'objet de l'enseignement moral et civique.

- 19800285/8 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; annotations anonymes d'un membre du cabinet Fontanet (1973) sur le livret de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique consacré à l'instruction civique.

- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; note de Raymond Jacquenod, conseiller technique du ministère Haby (1976) à l'attention du directeur général de la programmation et de la coordination ; résumé commenté des travaux de Madeleine Grawitz sur l'enseignement de l'instruction civique au lycée.

- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; note de Pierre Plat, membre de l'INRP à l'attention du directeur-adjoint de la Direction Générale de la Programmation et de la Coordination (1976) ; Inventaire relatif à l'enseignement de la morale et du civisme à l'étranger.

- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; rapport de l'inspection générale (31 mars 1977) sur l'instruction civique.
- 20020131/1 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; Directeur général et adjoints ; Rapport du Groupe de travail sur l'éducation civique et morale, formation du citoyen (1977).
- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; note anonyme d'un membre du cabinet Haby sur la conférence de M. Pénard (1977) portant sur l'éducation civique et morale à l'école.
- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; note de Jean Penard, chargé de mission auprès du ministre René Haby à l'attention du recteur Gauthier relative à la conférence de presse tenue par M. René Haby sur l'éducation civique et morale le mercredi 16 mars 1977.
- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; documents préparatoires du ministère Haby (1977) relatifs aux instructions pédagogiques pour l'éducation morale et civique dans les cycles préparatoires et secondaires.
- 19870452/5 : Premier ministre ; Secrétariat général du gouvernement ; rapports établis par divers départements ministériels, 1977.
- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; revue de presse photocopiée par un membre du cabinet Haby (1977) relatif à la réforme de l'enseignement de l'instruction civique.
- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; (1977) « Rapport du Premier ministre sur les mesures prises par le Gouvernement pour assurer le développement de l'instruction civique et la formation aux responsabilités du citoyen » ; Ministères concernés : Ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat d'État aux Universités, Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, Ministère de la Justice, Ministère de la Défense, Ministère de l'Agriculture, Secrétariat d'État auprès du Ministre du Travail (Formation Professionnelle).
- 19800285/10 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; procès verbal d'une réunion du groupe des missions particulières rattaché à l'inspection générale (1978) ; observations sur les modalités d'application des instructions ministérielles sur l'éducation civique et morale.
- 19800285/11 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; photocopie de l'interview accordée par Christian Beullac au *Figaro Magazine* (15 septembre 1979) titrée : « *Il n'y a pas d'éducation sans morale.* ».
- 19800285/11 : Direction générale de la programmation et de la coordination ; directeur général et adjoints ; Dossier constitué par le Recteur Henri Gauthier (août 1979) sur la place de la défense dans l'instruction

• Troisième séquence (1984-2014)

- 19890426/17 : Secrétariat Général du Gouvernement ; Compte-rendu de la réunion interministérielle tenue le 26 septembre 1986 à l'Hôtel Matignon sous la présidence de M. Durand, Conseiller pour l'éducation et la recherche auprès du Premier Ministre, Objet : Enseignement des Droits de l'Homme.

- 19890426/17 : Secrétariat Général du Gouvernement ; lettre du 19 septembre 1986 adressée par Yves Durand, Conseiller auprès du Premier ministre à Bernard Saint-Sernin, Directeur du Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale.

- 19890426/17 : Secrétariat Général du Gouvernement ; lettre du 19 novembre 1986 adressée par Claude Guillerme, Conseiller technique auprès du Premier ministre à Bernard Saint-Sernin relative aux difficultés rencontrées par ses services à prendre part aux négociations qu'avaient visiblement conduites, dans l'ombre, les collaborateurs de Claude Malhuret, Secrétaire d'État aux Droits de l'Homme.

- 19890426/17 : Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale ; lettre du 8 décembre 1986 adressée par Bernard Saint-Sernin à l'attention du Recteur Durand.

- 19890426/17 : Note du 4 avril 1987 émanant de la Direction des Lycées et Collèges (service de l'adaptation des formations et des moyens – sous direction des enseignements et des diplômes) relative aux idées nécessitant d'être retenues par le ministre en ce qui concerne l'enseignement et la sanction des savoirs sur les droits de l'homme.

- 19890426/17 : Déclaration (non datée) de René Monory, ministre de l'Éducation nationale et Claude Malhuret, Secrétaire d'État aux Droits de l'Homme sur les décisions conjointement prises en ce qui concerne l'enseignement et la sanction des savoirs sur les droits de l'homme.

- 19890426/17 : Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale ; lettre (non datée) de M. Mauriel, Conseiller technique auprès du Ministre de l'Éducation nationale concernant le projet présenté à Madame le Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale (Nicole Catala) relatif à la l'introduction de l'ethnologie et des disciplines proches de l'anthropologie culturelle dans le cursus de formation des enseignants (formation initiale et continue).

- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; compte rendu de l'exposé mené par François Audigier pour le Conseil de l'Europe lors du Colloque des directeurs d'instituts de recherche pédagogique (Portugal 17-20 octobre 1989) sur « La socialisation et l'éducation aux valeurs démocratiques et aux droits de l'homme ».

- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; note d'Anne-Marie Franchi rédigée le 21 mai 1990 portant sur la réflexion menée par le CNP sur l'éducation civique.

- 19970515/1 : Institut National de Recherche Pédagogique ; Département des didactiques ; Équipe sciences humaines ; note datée de mars 1990 et rédigée par François Audigier : « Orientations pour la mise en œuvre d'un pré-projet de recherche concernant : l'enseignement et l'apprentissage du droit dans l'éducation civique ».

- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Direction de l'information et de la communication ; lettre du 10 octobre 1990 relative aux missions, champ de compétence, composition et fonctionnement du Conseil National des Programmes.
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; photocopie d'un article de François Audigier « à paraître dans la *Revue Française de Pédagogie* en janvier 1991 » intitulé : « Former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme. Une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. »
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; texte dactylographié de l'« Intervention du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale et de la culture à l'occasion du point presse sur l'éducation civique », jeudi 3 décembre 1992.
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; Commission éducation civique de l'inspection générale, Avis de la commission sur le rapport du GTD Éducation Civique du Conseil Nationale des Programmes, réunion du 23 janvier 1993.
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; Propositions du Groupe Technique Discipline Éducation civique, « L'éducation civique aujourd'hui », version définitive juin 1993.
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; lettre de Jeannine Bardonnnet-Ditte, Présidente du Groupe Technique Éducation Civique à l'attention de Robert Badinter, Président du Conseil Constitutionnel (08 juillet 1993) portant sur les réflexions et propositions du GTD éducation civique.
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; brouillon non daté d'un article (annoté) de Jeannine Bardonnnet-Ditte intitulé : « Civisme. Enseignement impossible ? De quelle école parlez-vous ? ».
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; note du 14 février 1994 d'Alain Bergounioux, Inspecteur Général de l'éducation nationale pour le GTD Éducation Civique ; « Avis du GTD Éducation Civique sur les propositions de programme pour l'École Primaire ».
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; lettre du 21 mars 1994 adressée par Françoise Degrave, Secrétaire nationale du Syndicat National des Enseignements du Second degré à Luc Ferry, Président du Conseil National des Programmes ; « critiques et propositions du programme d'éducation de la personne et du citoyen pour l'école élémentaire ».
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; lettre adressée par Jeannine Bardonnnet-Ditte et Alain Bergounioux le 29 juin 1994 au Directeur du Cabinet du Ministre de l'Éducation nationale ; observations sur « les problèmes et les difficultés que pourraient provoquer, en matière d'Éducation civique, les projets de textes relatifs à l'école élémentaire ainsi que les textes indicatifs concernant les collèges expérimentaux ».
- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; compte rendu dactylographié de la réunion du Conseil National des Programmes du 20 octobre 1994 ; exposé des travaux du GTD Éducation Civique.

- 19970515/1 : Ministère de l'Éducation nationale ; compte rendu dactylographié de la réunion du Conseil National des Programmes du 8 décembre 1994 ; « débat sur l'éducation du jeune citoyen ».

Discours officiels / discours publics lors de colloques officiels

Première séquence (1944-1969) :

Fouchet Christian, « Exposé du ministre de l'Éducation nationale », Journal officiel du 20 juin 1963, « L'Éducation Nationale », n°23 bis, 27 juin 1963.

Deuxième séquence (1969-1984) :

Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, « Recommandation 592 (1970) relative aux problèmes de la jeunesse en Europe, Discussion par l'Assemblée, le 26 janvier 1970, consultable sur le site du Conseil de l'Europe :

<http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta70/frec592.htm>.

Girault René, *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 1983.

Troisième séquence (1984-2014) :

Allègre Claude, *Déclaration de Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie sur les principes de l'école*, La Documentation française, Paris, [en ligne] disponible sur : <http://www.vie-publique.fr/discours/> [consulté le 2 avril 2014].

Bayrou François, « Intervention du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale et de la culture à l'occasion du point de presse sur l'éducation civique », jeudi 3 décembre 1992, Paris, La Documentation française, 1992.

Bayrou François, « Nouveau contrat pour l'école », Intervention à la Sorbonne le 19 mai 1994, *Bulletin Officiel*, n° 205, 23 juin 1994, p. 1735-1750.

Bayrou François, *Déclaration du gouvernement sur le nouveau contrat pour l'école, par M. François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1995.

Colloque « Être citoyen » organisé par l'institution du Médiateur au Conseil économique et social les 22 et 23 novembre 1984. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.juripole.fr/Mediateur/1984/civisme.html#A20>. [consulté le 13 février 2014].

Conseil d'État, « Avis rendus par l'assemblée générale du Conseil d'État, n° 346.893 – Mme Laroque, rapporteur (section de l'Intérieur), séance du 27 novembre 1989 ». [en ligne] Disponible sur : <http://www.conseil-etat.fr/media/document/avis/346893.pdf>. [consulté le 27 mars 2014].

Jospin Lionel, Intervention du ministre de l'Éducation nationale au séminaire « CEFISEM » sur le thème « École et immigrations » : le rôle des CEFISEM », discours du 18 octobre 1989, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 43, 30 novembre 1989, p. 2789.

Mauroy Pierre, Allocution de M. Pierre Mauroy, Premier ministre, sur l'histoire et son enseignement, Montpellier, 19-20-21 La Documentation Française, Paris. [en ligne] Disponible sur : <http://discours.vie-publique.fr/notices/843033500.html> [consulté le 3 février 2014].

Ministère de l'Éducation Nationale, Service de l'information, *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier*, Centre National de la Documentation, Paris, 1984 .

Présidence de la République, « Discours de M. le Président de la République, Périgueux – Vendredi 15 février 2008 », [en ligne] disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf, [consulté le 8 mai 2014]

Savary Alain, *Allocution de Monsieur Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale à la séance de clôture du colloque national sur l'histoire et son enseignement, à Montpellier, le samedi 21 janvier 1984*, Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, Paris, 23 janvier 1984, p. 3.

Publications officielles

Lois :

Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire, [en ligne]. Format PDF. Disponible sur : <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>, [Consulté le 8 mars 2008].

Loi n° 2008-696 du 15 juillet 2008 relative aux archives, *Journal Officiel de la République Française*, n° 0164 du 16 juillet 2008, p. 11322, [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019198529>, [Consulté le 10 octobre 2014].

Loi n° 72-546 du 1^{er} juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme. *Journal Officiel de la République Française* n°0154 du 2 juillet 1972, p. 6803.

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. [en ligne] Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/> [consulté le 26 mars 2014].

Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Rapport annexé. [en ligne]. Disponible sur : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/rapport_loi89.shtml. [consulté le 26 mars 2014].

Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, *Journal Officiel de la République Française*, n° 65 du 17 mars 2004, p. 519.

Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, *Journal Officiel de la République Française*, n° 0237 du 12 octobre 2010, p. 18344.

Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, *Journal Officiel de la République Française*, p. 11379. [en ligne] Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>. [consulté le 23 mars 2014].

Circulaires :

Circulaire du 30 août 1945 sur l'enseignement de l'initiation à la vie politique et à la vie économique dans les classes de premier cycle de l'enseignement du second degré, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 30 août 1945, n° 43, p 3122-3126.

Circulaire du 10 mai 1948 concernant l'instauration d'un enseignement d'instruction civique pour les classes du second cycle, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 18, jeudi 20 mai 1948, p. 636-640.

Circulaire n° 65-138 du 20 août 1965, portant sur la suppression de l'instruction civique en tant que discipline propre dans le second cycle du supérieur, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, août 1965, II, pp. 1725-1727.

Circulaire n° IV 67-416 du 12 octobre 1967 sur les « Instructions relative à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux », *Bulletin Officiel* du 12 octobre 1967, p. 17-23.

Circulaire n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 «relative à l'aménagement de la semaine scolaire et à la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles», *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 35 du 18 septembre 1969.

Circulaire du 5 juillet 1974 relative aux conséquences en matière d'état civil de la loi n° 74-631 du 5 juillet 1974 tendant à fixer à dix-huit ans l'âge de la majorité, *Journal Officiel* du 12 juillet 1974, p. 7275.

Circulaire n° 77-163 du 29 avril 1977 portant sur l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie, de l'Économie et de l'Éducation civique dans les collèges. Cf. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 3 juin 1977, p. 1684-1691.

Circulaire n° 89-280 du 8 septembre 1989, Opération « Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français », *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 14 septembre 1989, n° 32, p. 2096-2097.

Circulaire du 12 décembre 1989, « Laïcité, port de signes religieux par les élèves et caractère obligatoire des enseignements », [en ligne], disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/dossiers/documents-laicite/document-2.pdf>, [consulté le 27 mars 2014].

Circulaire n° 1649 du 20 septembre 1994 relative au port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires. texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et aux chefs d'établissement, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 35, 29 septembre 1994.

Circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996, « Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 23, 6 juin 1996.

Circulaire n° 98-108 du 1^{er} juillet 1998, « Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 28, 9 juillet 1998.

Circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998, « Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 29, 16 juillet 1998.

Circulaire n° 98-194 du 2 octobre 1998, « Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors-série n° 11, 15 octobre 1998.

Circulaire interministérielle du 6 novembre 1998, « Protection en milieu scolaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 45, 3 décembre 1998.

Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998, « Éducation à la sexualité et prévention du Sida », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 46, 10 décembre 1998.

Ordonnance :

Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire, *Journal Officiel* du 7 janvier 1959, p. 376.

Décret :

Décret n°63-793 du 3 Aout 1963 modifiant certaines dispositions du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public ; décret n° 63-794 du 3 août 1963 relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, *Journal Officiel*, le 4 août 1963, p. 7264-7265.

Décret n° 74-593 du 20 juin 1974 : art. 1^{er} : « Le secrétaire d'État auprès du ministre du Travail seconde le ministre du Travail dans l'ensemble de ses attributions concernant les travailleurs immigrés et la politique d'immigration. »

Décret 90-179 du 23 février 1990 instituant le Conseil national des programmes, [en ligne]. Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000159377>. [Consulté le 23 mars 2014]

Instructions et textes relatifs aux programmes scolaires :

Arrêté du 21 septembre 1944, « Instruction morale et civique », *Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale*, n° 10, 7 décembre 1944, p 526-527.

Arrêtés des 26-27 juin 1945 fixant les horaires des classes de l'enseignement du second degré pour la prochaine année scolaire (1946), *Bulletin officiel de l'Education nationale* du 30 août 1945, n° 43.

Arrêté du 27 mars 1948 réduisant à 1 heure par quinzaine l'instruction morale et civique dans le premier cycle, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 14, jeudi 15 avril 1948, p. 508.

Arrêté du 4 juillet 1961 sur les nouveaux programmes d'instruction civique et note du 19 septembre 1961 sur les nouveaux programmes d'instruction civique, *Journal Officiel de la République Française* du 7 juillet 1961, p. 6191.

Arrêté du 9 octobre 1968, complété par l'arrêté du 10 septembre 1969, portant sur les nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'instruction civique des classes du premier cycle du second degré, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 37 du 2 octobre 1969, p. 3042-3043.

Arrêté du 17 mars 1977 établissant les nouveaux programmes d'Histoire, de Géographie, d'Économie et d'Éducation civique dans les collèges, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 24 mars 1977, p. 779-782

Arrêté du 27 février 1990 portant nomination au Conseil national des programmes, *Journal Officiel de la République Française*, n° 55 du 6 mars 1990, p. 2770, [en ligne], disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=CD1915B68B0EB316AEDEAE7ACC5751CA.tpdjo11v_1?cidTexte=JORFTEXT000000342993&categorieLien=id, [consulté le 7 avril 2014].

Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de sixième des collèges, *Journal Officiel*, n° 278 du 30 novembre 1995, p. 17491.

Arrêté du 25 janvier 2002, « Programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel*, hors-série n° 1, 14 février 2002.

Arrêté du 6 mars 2006 portant création à l'École pratique des hautes études de l'Institut européen en sciences des religions, *Journal Officiel de la République Française*, n° 63 du 15 mars 2006, texte n° 18, p. 3946.

Instructions du programme élémentaire, jointes en annexe de l'arrêté du 15 mai 1985, *Journal Officiel de la République Française*, 21 novembre 1985.

Ministère de l'Éducation nationale, *École élémentaire : programmes et instructions*, Paris, CNDP, 1985.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Programme des enseignement de la classe de seconde générale et technologique », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (Hors série)* n° 5 du 5 août 1999, [en ligne] disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/civique.htm>. [consulté le 2 avril 2014].

Ministère de l'Éducation nationale, *Instruction civique, Horaires, programmes, instructions*, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, Brochure 6060, Paris, 1973, p. 8-12.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège : Histoire-Géographie, Éducation civique*, CNDP, Paris, 2004, p. 37-38. [en ligne] Disponible sur :

http://www.adressrlr.cndp.fr/fileadmin/user_upload/HORIZON_stockage_PDF/I_3_3_2_008_annexe_histoire_01.pdf, [consulté le 3 avril 2014].

Ministère de l'Éducation nationale, « Les jeunes lycéens et les pratiques civiques dans les établissements scolaires », *Actes du séminaire national : La citoyenneté par l'éducation*, juillet 2006, p. 27-36, [en ligne] disponible sur : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/actes_du_seminaire_national_la_citoyennete_par_l_education_partie_1.pdf, [consulté le 28 avril 2014].

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Nouveaux programmes de l'école primaire. Texte soumis à consultation », *Bulletin Officiel*, hors-série, n° 0, 20 février 2008.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Projet d'enseignement moral et civique », Conseil supérieur des programmes, 3 juillet 2014. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC_337328.pdf, [consulté le 24 septembre 2014].

Rapport :

Bergounioux Alain, Loeffel Laurence, Schhwartz Remy, avec la collaboration de Fouquat Véronique, Rebeyrol Anne et Laporte Pierre, *Morale laïque : Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, lundi 22 avril 2013*, Ministère de l'Éducation nationale, [en ligne] disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf, [consulté le 8 septembre 2013].

Bergounioux Alain, Loeffel Laurence, Schhwartz Remy, *Rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité, 2013-2014*, Ministère de l'Éducation nationale, [en ligne] disponible sur : http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers/laicite_rapport_annuel_2013-2014.pdf, [consulté le 20 mai 2014].

Berque Jacques, *L'immigration à l'école de la République*, Paris, La Documentation française, 1985.

Bourdieu Pierre, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport du Collège de France*, Paris, Éditions de Minuit, 1985.

Bourdieu Pierre et François Gros, « Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement », *Le Monde de l'Éducation*, avril 1989, p. 15-18.

Debray Régis, *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. L'enseignement du fait religieux à l'école*, La documentation française, Paris, février 2002.

Nicolet Claude, « Pour une restauration de l'éducation et l'instruction civique : Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat*, n° 34, février 1985, p. 158-175.

Slama Alain-Gérard, *Avis et Rapports du Conseil économique, social et environnemental : L'éducation civique à l'école. Rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama*, Journaux Officiels, Paris, 2009.

Stasi Bernard (dir.), *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République : rapport au Président de la République*, Présidence de la République, Paris, 2003, [en ligne] disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725/0000.pdf>, [consulté le 16 mai 2014].

Articles de presse

Le Monde :

Battaglia Mattea, « Le malaise des élèves face à la Soah », *Le Monde*, 31 janvier 2014.

« Claude Nicolet, historien », *Le Monde*, 4 janvier 2011.

Citron Suzanne, Hemery Daniel, « Une régression intellectuelle », *Le monde*, 17 mai 1980.

Citron Suzanne, « Pour une mémoire plurielle », *Le Monde*, 19 janvier 1984.

« Clifford Geertz », *Le Monde*, 4 novembre 2006.

« Dossier : L'intervention de M. Mitterrand relance le débat », *Le Monde*, 3 septembre 1983.

« François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale : "L'école doit accepter d'assumer une éducation civique et morale" », *Le Monde*, 15 octobre 1996.

François Louis, « la morale et le civisme de grand papa », *Le Monde*, 18 mars 1977.

« Le bac option complot », *Le Monde*, 20 avril 2014.

« M. Allègre veut rétablir la morale civique à l'école », *Le Monde*, 27 octobre 1997.

Morin Edgar, « Une révolution sans visage », *Le Monde*, 5-6 juin 1968.

Plenel Edwy, « La querelle de l'histoire », *Le Monde*, 22 janvier 1981.

« René Monory », *Le Monde*, 15 avril 2009

Le Monde de l'Éducation :

Derrida Jacques, « La philosophie et ses classes », *Le Monde de l'éducation*, n°4, mars 1975.

Derrida Jacques, « La philosophie refoulée », *Le Monde de l'Éducation*, n° 4, mars 1975.

« Entretien avec René Haby », *Le Monde de l'Éducation*, n° 17, mai 1976.

« Dossier : le sentiment national aujourd'hui », *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983, p. 42-49.

Gausson Frédéric, « Étudiants futurs chômeurs ? », *Le Monde de l'Éducation*, novembre 1976, n° 22.

« La réforme Haby », *Le Monde de l'Éducation*, n°4, mars 1975.

Lecuir Jean, « De l'enseignement primaire au baccalauréat, un entretien avec M. Edgar Faure », *Le Monde de l'éducation*, 27 mars 1969.

Le Goff Jacques (entretien), *Le Monde de l'Éducation*, mai 1980.

Kerleroux Pierre, « Douze livres d'histoire pour les jeunes au banc d'essai », *Le Monde de l'Éducation*, septembre 1983/

Le Figaro :

Manceron Gilles, « Les feux mal éteints de la guerre d'Algérie », *Le Figaro*, 23 janvier 2012.

Polony Natacha, « La morale arrive dans les classes », *Le Figaro*, 15 mars 2012.

Portier Philippe, « L'opinion veut plus d'encadrement » », *Le Figaro*, 9 août 2013.

Seres Aude, « Dès la rentrée, retour de la morale à l'école primaire », *Le Figaro*, 21 juin 2011.

Le Nouvel Observateur :

Badinter Élisabeth, Debray Régis, Finkielkraut Alain, De Fontenay Élisabeth et Kintzler Catherine, « Lettre ouverte à Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale », *Le Nouvel Observateur*, 2 novembre 1989.

Kepel Gilles, « Comment un jeune Français peut-il passer à l'acte au nom du Djihad ? », *Le Nouvel Observateur*, 23 mars 2012, interview de Gilles Kepel, réalisée par Sarah Diffalah.

« Les jeunes de plus en plus déduits par les théories du complot », *Le Nouvel Observateur*, 21 avril 2014.

La Croix :

Gentil-Baichis Yves de, « Vivre la démocratie et la tolérance à l'école ! », *La Croix*, 18 mars 1977.

Portier Philippe, « Philippe Portier : « En prétendant défendre la laïcité, les hommes politiques la subvertissent » », *La Croix*, 29 mars 2013, propos recueillis par Anne-Bénédict Hoffner.

Le Parisien :

« 78 % des Français jugent que les politiques manquent de courage. », *Le Parisien* du 24 octobre 2013.

« Chatel Luc : “Je fais revenir la morale à l'école” », *Le Parisien*, 01 septembre 2011.

Médiapart :

Lelièvre Claude, « Mai 68 et l'éducation : un anniversaire abracadabrantique », *Médiapart*, 14 mars 2012.

Le Journal du dimanche :

Fleury Adeline, « Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque » », *Le Journal du Dimanche*, 01 septembre 2012.

Manuels scolaires (cités)

Manuels publiés sous la Troisième République :

Allou Marie-Ferdinand, *Cours de morale et notions d'enseignement civique : à l'usage de toutes les écoles*, Paris, éd. Delagrave, 1895.

Barreau Théophile, *Livre de morale pratique*, Paris, Hachette et Cie, 1853.

Bert Paul, *L'instruction civique à l'école*, Paris, Picard-Bernheim, 1883.

Burdeau Auguste, *L'instruction morale à l'école (Devoir et Patrie)*, Paris, Picard-Bernheim et Cie, 1884.

Coignet Clarisse, *La morale dans l'éducation*, Paris, éd. Delagrave, 1883.

Compayre Gabriel, *Éléments d'instruction morale et civique, degré élémentaire, programme du 27 juillet 1882*, Paris, éd. Delaplane, 1882.

Mabilleau Léopold, *Cours de morale*, Paris, Hachette, 1884.

Mézière Alfred, *Éducation morale et instruction civique*, éd. Delagrave, Paris, 1883.

Schuer Charles, *L'école civique. Les droits et les devoirs de l'enfant, de l'homme et du citoyen*, Paris, Charavay Frères, 1882.

Sicard (abbé Auguste), *Manuel d'éducation morale et d'instruction civique*, Paris, H. Oudin, 1887.

Steg Jules, *Instruction morale et civique*, Paris, Librairie classique N. Fauvé et F. Nathan, 1882.

Thomas Jean et Guérin Alexis, *Cours d'instruction civique*, Paris, éd. Delagrave, 1882.

Manuels publiés dans la période 1944-1969 :

Bouteiller Georges, *Cahier d'éducation civique*, Paris, Delagrave, 1954.

Bouteiller Georges, *Nouveau cahier d'instruction civique*, Paris, éd. Delagrave, 1959.

Bouteiller Georges, *Initiation à l'éducation civique*, Paris, éditions Delagrave, 1959.

Bouteiller Georges et Collin Georges, *Cahier d'éducation civique. Classe de 4^e*, Paris, Éditions Delagrave, 1962.

Bouteiller Georges et Collin Georges, *Cahier d'éducation civique. Classe de 3^e*, Paris, Éditions Delagrave, 1964.

Foulquié Paul, *Morale pratique. Cours d'instruction civique et morale pour les classes de 1^{er} cycle*, Paris, Delmas, 1948.

Godier André, Salesse Georges, *Préparons-nous à la vie sociale*, Paris, éd. Bourrelier, 1952.

Godier André, Salesse Georges, *L'initiation à la vie civique*, Paris, éd. Bourrelier, 1952.

Morin Lionel, *Mon livret d'instruction civique – Fin d'études primaires*, Tours, Arrault et Cie, 1952.

Morin Lionel, *Mon livret d'instruction civique : livre du maître*, Tours, Barcla Éditions, 1957.

Souché Alain, *Les nouvelles leçons de morale et d'instruction civique à la fin de la classe de fin d'étude (C.E.P)*, Paris, éd. Nathan, 1948.

Souché Alain, *Morale, instruction civique, travail. Initiation à la vie civique, sociale, et économique*, Paris, éd. Nathan, 1948

Souché Alain, *Instruction civique. Travail. Initiation à la vie civique, social et économique. Classe de 6^e des lycées et collèges*, Paris, éd. E. Pigelet, 1948.

Villard Gaston, *Morale en action, cours moyen et fin d'études, cours complémentaires*, Paris, Fernand Nathan, 1960.

Manuels publiés dans la période 1969-1984 :

Bouteiller Georges, *Initiation à l'éducation civique*, Paris, éditions Delagrave, 1977.

Manuels publiés dans la période 1984-2014 :

Broquet Sylvie, Carsenat Danielle, *Fichier éducation civique 6^e*, Paris, Éditions Magnard, 1996.

Chiss Marion, Micholet Isabelle, *Éducation civique CMI : vivre ensemble*, Paris, Nathan, 1985.

Deverre Yvon, Fournols Henri, Verrier Alain, *Éducation civique CM*, Paris, Hatier, 1986.

Lehembre Bernard, *Éducation civique CE2 : vivre ensemble*, Paris, Nathan, 1985.

Nembrini Jean-Louis, Polivka Pierre, Bordes Jean, *Histoire CM*, Paris, Hachette écoles, 1985.

Philippe Pommier, Laurent Wirth, Pierre Wirth, *Éducation civique 3^e*, Paris, Delagrave, 1993.

Semenadisse Bernard, *Éducation civique : l'école du citoyen, CMI*, Paris, Magnard, 1985.

Zanghellini Valéry (dir.), Baldner Jean-Marie, Bouyer Christian, Fichot Agnès, Ponthus René, *Éducation civique 4^e*, Paris, Belin, 1988.

Sources imprimées

Armand Pierre, « Discours d'accueil au ministre, juin 1974 », PEEP Informations, n°23, octobre 1974.

Aubert Véronique, Bergounioux Alain, Martin Jean Paul et Mouriaux René, *La Forteresse Enseignante*, Paris, Fayard, 1985.

Audigier Alain, « Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyenneté... Changement de nom ou changement de contenu ? », in, Pfanders-Meny, Lebeau Jean-Guy (dir.), *Vers une citoyenneté européenne*, CRDP de Dijon, Dijon, 2000, p. 23-40.

Audigier Alain, « L'éducation civique dans l'école française », *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, n° 2, février 2002 [en ligne] consulté le 8 mars 2009, URL : http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm.

Audigier François, Lagelée Guy (Postface de Jacqueline Costa-Lascoux), *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP, 1996.

Audigier François, « L'Éducation civique dans l'enseignement secondaire : quelques repères historiques », in *L'École du citoyen*, Iregh, 1999, p.11 à 27.

Audigier François, *L'Éducation à la citoyenneté*, Lyon, INRP, 1999.

Audigier François, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 44, avril 2007, p. 25-34.

Audigier François, « Orientations stratégiques 2014-2017 » du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), mai 2014, [en ligne], URL :

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/Prog_strat%C3%A9gique_Cnesco_290514.pdf, consulté le 14 octobre 2014.

Autexier Jean-Yves, « Quelle citoyenneté dans la France de 2005 ? », *Colloque de la Fondation Res Publica : Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle, organisé le 10 janvier 2005*, p. 33-40, [en ligne] Disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Une-education-civique-republicaine-au-XXIe-siecle_a13.html. [Consulté le 23 avril 2012].

Bardonnnet-Ditte Jeannine, Jeannine Mercier, Denise Durif, *Les citoyens de la maternelle*, Paris, Nathan, 1980.

Bardonnnet-Ditte Jeannine, Fravega Michelle, Gervais Michel, avec la participation d'André Delluc, *Éducation, développement, citoyenneté*, Paris, Solidarité laïque, 2001.

Baubérot Jean, *La laïcité quel héritage ? De 1789 à nos jours*, Genève, Labor et Fides, 1990.

Baubérot Jean, *Vers un nouveau pacte laïc ?*, Paris, Seuil, 1990.

Baubérot Jean, Gauthier Guy, Legrand Louis et Ognier Pierre, *Histoire de la laïcité*, Besançon, Éditions du CRDP de Franche-Comté, 1994.

Baubérot Jean, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, 1997.

Baubérot Jean, *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, Paris, Le Seuil, 2004.

Baubérot Jean, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2006.

Baubérot Jean, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF, 2007.

Baubérot Jean, *La laïcité expliquée à Nicolas Sarkozy et à ceux qui écrivent ses discours*, Paris, Albin Michel, 2008.

Baubérot Jean, *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte, 2012.

Baubérot Jean, « La laïcité en France, un athéisme d'État ? », propos de Jean Baubérot recueillis par Matthieu Mégevand, *Le Monde des religions*, 30 janvier 2012.

Baubérot Jean, « Morale et laïcité : savoir de quoi en parle pour reprendre l'offensive », in *L'OURS*, n° 64-65, juillet-décembre 2013, *op. cit.*, p. 53-59.

Baubérot Jean, « Signes religieux et laïcité en France », *Questionner l'ornement*, Les Arts Décoratifs/InHA Paris, 2013, [En ligne], disponible sur :

<http://www.lesartsdecoratifs.fr/francais/colloques-et-journees-d-etudes/colloque-questionner-l-ornement>, [consulté le 17 février 2014].

Bergounioux Alain, « L'École et l'éducation civique », *La revue de l'inspection générale*, n° 3, septembre 2006, 54-60.

Bergounioux Alain, Cauchy Pascal, Sirinelli Jean-François, Wirth Laurent, *Faire des Européens ? : L'Europe dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique*, Paris, Delagrave, 2006.

Bergounioux Alain, « L'éducation civique au collège et au lycée », *Éducation & formations*, n° 76, décembre 2007, p. 85-89.

Bergounioux Alain, « Pour un enseignement laïque de la morale », *L'OURS*, hors-série n° 64-54, juillet-décembre 2013, p. 19-27.

Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.

Blanchon Robert, « André Labaste (1909-1994) », *Historiens et géographes*, n° 348, 1995, p. 10.

Bonafoux Corinne, Cock Laurence de, Falaize Benoît, *Mémoires et histoire à l'École de la République*, Paris, Armand Colin, 2007.

Borne Dominique, Zweyacker André, « Louis François 1904-2002 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale*, Paris, Fayard, 2002, p. 267-268.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Les Héritiers*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Bruder Daniel, *À la recherche de l'établissement citoyen*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Brunold Charles, *Le projet de réforme de l'enseignement du 2^d degré*, Paris, C.N.D.P., 1953.

Canto-Sperber Monique, « Le paradoxe né de l'extériorité du savoir transmis par l'école », contribution au *Actes du séminaire nationale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Juillet 2006, Éduscol, p. 21-24, [en ligne] disponible sur : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/actes_du_seminaire_national_la_citoyennete_par_l_education_partie_1.pdf, [consulté le 28 avril 2014].

Caplat Guy : « Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France », *Histoire de l'éducation*, mai 1984, n° 22, p. 27-58 et janvier 1985, n° 25, p.115.

Cardi Jean-François et Plantier Joëlle (dir.), Durkheim, sociologue de l'éducation, Journée d'étude. 15-16 octobre 1992, Paris, L'Harmattan, INRP, 1993.

Chanezon Hélène, Peyrot Jean et Kerleroux Pierre, « Entretien avec Louis François », *Historiens & Géographes*, n° 359, Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, octobre-novembre 1997, p. 155-156.

Chevènement Jean-Pierre, *Le pari sur l'intelligence*, Paris, Flammarion, 1985.

Chevènement Jean-Pierre, « L'immigration à l'école de la République. Le rapport Berque et ses suites », *Hommes et Migrations*, n° 1088, 15 janvier 1986, p. 6-20.

Chevènement Jean-Pierre, *Le temps des citoyens*, Paris, Éditions du Rocher, 1993.

Chevènement Jean-Pierre, *Une certaine idée de la République m'amène à...*, Paris, Albin Michel, 2000.

Chevènement Jean-Pierre et Damien Robert, « La crise de l'autorité politique », *Cités*, février 2001, n°6, p. 145-155.

Chevènement Jean-Pierre, « Intervention de Jean-Pierre Chevènement prononcée lors du Colloque du 10 janvier 2005, Une éducation civique au XXI^e siècle. », *Fondation RES PUBLICA*, [en ligne] Disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Une-education-civique-republicaine-au-XXIe-siecle-conclusions-par-Jean-Pierre-Chevenement_a57.html [Consulté le 19 février 2014].

Chevènement Jean-Pierre, « Intervention de Jean-Pierre Chevènement lors du colloque « L'Allemagne, l'Europe et la mondialisation » », organisé le 12 février 2007 par la *Fondation Res Publica*. [en ligne] Disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Premieres-conclusions-de-Jean-Pierre-Chevenement_a227.html. [consulté le 4 février 2014].

Chevènement Jean-Pierre, Chatel Luc, *Le monde qu'on leur prépare : École, Économie, État*, Paris, Plon, 2011.

Chevènement Jean Pierre, *La France est-elle finie ?*, Paris, Fayard, 2011.

Coq Guy, Baubérot Jean, « Regards croisés : “La morale laïque sera forcément une morale qui questionnera la société. » », dans *Le mensuel de la Ligue de l'Enseignement*, n° 124, décembre 2012, p. 12-13.

Costa-Lascoux Jacqueline, « Le droit à l'école. L'expérience de l'éducation civique », *Droit et société*, n° 19, 1991, p. 223-241.

Costa-Lascoux Jacqueline, « Liberté, égalité et civisme au collège », *Migrants formation*, n° 8, septembre 1991, p. 128-139.

Costa-Lascoux Jacqueline, « L'école et l'exigence éthique », *Projet*, n° 261, printemps 2000, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-projet.com/articles/2000-03-1-ecole-et-l-exigence-ethique/>. [consulté le 7 avril 2014].

Cousinet Roger, « La méthode du self-government dans les écoles françaises », *Revue pédagogique*, Mars 1912.

Cousinet Roger, « La solidarité enfantine », *Revue philosophique*, tome XXII, p. 281-300.

Cousinet Roger, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Ed. du Cerf, 1945.

Cousinet Roger, *La vie sociale de l'enfant. Essai de sociologie enfantine*, Paris, Ed. Scarabée, 1950.

Cousinet Roger, *L'Éducation Nouvelle*, Paris, éd. Delachaux & Niestlé, 1950.

Cousinet Roger, Chatelain François, « l'état présent de l'Éducation nouvelle française, L'École nouvelle française, n° 19, 1953, pp. 33-36.

Cros Louis, *L'Explosion scolaire*, Paris, Publication du Comité universitaire d'information pédagogique, 1961.

Davy Georges, « Émile Durkheim. I : L'homme », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 26, p. 181-198.

Davy Georges, « Émile Durkheim. II : L'œuvre », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 27, p. 71-112.

Debray Régis, *L'indésirable*, Paris, Le Seuil, 1975.

Debray Régis, *Modeste contribution aux cérémonies officielle du dixième anniversaire*, Paris, Maurespo, 1978.

De Cock Laurence et Picard Emmanuel *La fabrique scolaire de l'histoire*, Paris, Agone, 2009.

Derouet Jean-Louis, *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, INRP, 2000.

Fabre Michel, « L'école peut-elle encore former l'esprit », *Revue Française de pédagogie*, n°143, avril-mai-juin 2003, p. 7-15.

Forquin Jean-Claude, « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », *Revue française de pédagogie*, n° 102, janvier-février-mars 1993, p. 69-106.

Fourastié Jean, « L'avenir de l'éducation », *L'éducation nationale*, n° 20, 28 mai 1959, p. 1-3.

Fourastié Jean, *Essais de morale prospective*, Paris, Éd. Gonthier, 1966.

Freinet Célestin, *L'École moderne française* Paris, éditions Ophrys, 1946.

Freinet Célestin, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Cannes, C.E.L, 1950.

Fumat Yveline, « La Socialisation politique à l'école du *Tour de France de deux enfants* aux manuels de 1977 », *Revue française de pédagogie*, n° 44, juillet-septembre 1978.

Galichet François, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998.

Galichet François, *L'École, lieu de la citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux ESF, 2005.

Gauchet Marcel, Blais Marie-Claude, Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

Gauthier Pierre-Louis, « Lê Thành Khôi, Éducation et civilisations, tome 2 : Genèses du monde contemporain », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Minuit, Paris, 1967. [En ligne] Disponible sur : <http://ries.revues.org/1829>. [consulté le 19 avril 2013].

Haby René, *Combat pour les jeunes Français*, Paris, Éd. Julliard, 1998.

Hubert René, *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F, 1946.

Hubert René, « De quelques types pédagogiques modernes, du XVI^e au XIX^e siècle », *Histoire de la pédagogie*, Paris, P.U.F, 1949.

Jospin Lionel, « Le moment ou jamais. Entretien avec Lionel Jospin. », *Le Débat*, n° 58, janvier-février 1990, p. 3-19.

Lelièvre Claude, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990.

Lelièvre Claude, *Jules Ferry : la République éducatrice*, Paris, Hachette éducation, 1994.

Lelièvre Claude, *L'école à la française en danger ?*, Paris, Nathan pédagogie, 1996.

Lelièvre Claude, « Enseigner des savoirs et/ou éduquer ? », *L'Éducation nationale*, n° 392-393, mars-avril 1997, p. 18-20.

Lelièvre Claude, « État-éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, février 2008, n° 26, p. 41.

Lœffel Laurence, *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, Paris, Hachette Education, 1999.

Lœffel Laurence, *La question du fondement de la morale laïque*, Paris, P.U.F, 2000.

Lœffel Laurence, « Instruction civique et éducation morale : entre discipline et « métadiscipline » », in Denis Daniel et Kahn Pierre, *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS éditions, 2003, p. 17-44.

Lœffel Laurence, « Morale laïque et démocratie », *Spirales*, n° 39, Laïcité, croyances et éducation, numéro coordonné par Jean-Paul Martin, 2007, p. 67-80.

Lœffel Laurence, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, CERSE, Université de Caen, vol. 41, n°2, 2008, p. 25-43.

Lœffel Laurence, « La construction spiritualiste de la morale laïque ou le projet de fondation de l'autonomie du sujet », in A.-C. Husser, B. Barthelmé, N. Picqué (dir.), *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés*, ENS Editions, Lyon, 2009, p. 103-121.

Lœffel Laurence, *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*, Paris, A. Colin, col. « Débats d'école », 2009.

Lœffel Laurence, *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, col. "Education et didactiques", 2009.

Lorcerie Françoise, « Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée », *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n° 83-84, 1997, p. 171-194.

Lorcerie Françoise (dir.), *L'École et le défi ethnique : éducation et intégration*, Paris-Issy-les-Moulineaux, INRP-ESF, 2003.

Lorcerie Françoise, *La politisation du voile*, Paris, L'harmattan, 2005.

Narbonne Jacques, *De Gaule et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994.

Nicolet Claude, *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, 1982.

Nicolet Claude, « Pour une restauration de l'éducation et l'instruction civique : Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale le 1^{er} novembre 1984 », *Le Débat*, n° 34, février 1985, p. 158-175.

Nicolet Claude, *Histoire, nation, République*, Paris, Odile Jacob, 2000.

Nicolet Claude, « Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle », *Colloque de la Fondation Res Publica : Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle, organisé le 10 janvier 2005*, Association pour la Fondation Res Publica, Paris, 2005, [en ligne] disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Une-education-civique-republicaine-au-XXIe-siecle_a13.html, [consulté le 7 mai 2013].

Nique Christian, *Comment l'éducation devint une affaire d'État, 1815-1840*, Paris, Nathan, 1990.

Obin Jean-Pierre, *Questions pour l'éducation civique : former des citoyens*, Paris, Hachette, 2006.

Peillon Vincent, *Une Religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Seuil, collection « Librairie du XXI^e siècle », 2010.

Peillon Vincent, « Vincent Peillon : Qu'est-ce que la morale laïque ? », *Cités*, n° 52, avril 2012, p. 95-99.

Peña-Ruiz Henri, *Dieu et Marianne, philosophie de la laïcité*, Paris, PUF, 1999.

Perrefyte Alain, *C'était de Gaulle*, Tome III, Paris, Fayard, 2000.

Pompidou Georges, *Le Nœud gorgien*, Paris, Plon, 1974.

Schnapper Dominique, « Sur l'école », dans *Quelle école pour quelle nation ?*, Hachette-Education, 1994, p. 40-55.

Schnapper Dominique, « L'École du citoyen », *Migrants-Formation*, n° 102, septembre 1995, p. 144-153.

Schnapper Dominique, « Citoyenneté classique et citoyenneté nouvelle », *Culture républicaine, citoyenneté et lien social. Actes du colloque de Dijon, 8-9 octobre 1996 et 28-29 mai 1997*, Paris/Dijon, CNDP/CRDP, 1997.

Schnapper Dominique, « Du national au civique. À propos de l'éducation, *Commentaire*, été 2000, p. 351-354.

Schnapper Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris, 2000.

Schnapper Dominique, « Renouveau ethnique et renouveau religieux dans les démocraties providentielles », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 131-132, juillet-décembre 2005, p. 9-26.

Schwartz Rémy, *Un siècle de laïcité*, Paris, Berger-Levrault, 2007.

Service d'Histoire et de l'Éducation (SHE), *René Haby par lui-même, un engagement pour la jeunesse, 1919-2003*, Paris, INRP, 2008.

Sources secondaires

Usuels :

Amalvi Christian, « La guerre des manuels autour de l'école primaire en France (1889-1914) », *Revue historique*, 1979, p. 359- 398.

Apostolidès Jean-Marie, « La génération 68 en France et le changement des valeurs », *Horizons philosophiques*, vol. 12, n° 2, 2002, p. 87-100.

Ariès Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

Arrighi Pierre « La réforme du système scolaire », *La Revue des deux mondes*, avril 1975.

Association d'Etudes pour l'expansion de la Recherche scientifique, (AEERS), *Pour une nouvelle école. Formation des maîtres de recherche en éducation. Acte du colloque national d'Amiens*, Paris, Dunod, 1968.

Association d'Etudes pour l'expansion de la Recherche scientifique, (AEERS), *Les enseignants du second degré. Leur situation dans l'établissement scolaire. Quatre enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens*, Paris, Donod, 1968.

Association Francophone Internationale de Recherche en Éducation (AFIRSE), *L'éducation : bien public et/ou marchandise, Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Audier Serge, *La pensée solidariste : Aux sources du modèle social républicain*, Paris, PUF, coll. « Le Lien social » 2010.

Audigier François, « L'étude des mouvements politiques de jeunes : cadre historiographique et enjeux épistémologiques. La cas des cadets gaullistes », *Histoire@Politique. Revue électronique du Centre d'Histoire de Sciences Po*, n° 4, janvier-avril 2008, [en ligne] consulté le 14 octobre 2014, URL : <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=04&rub=pistes&item=8>.

Autran Pierre et Guidoni Jean-Pierre, « Origine et développement des sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire : l'histoire d'un combat (1966-1988) », *Documents pour l'enseignement économique et social (DEES)*, mars 1989, n°75, p. 26-30.

Avril Pierre, *La Ve République. Histoire politique et constitutionnelle*, Paris, PUF, 1994.

Baczko Bronislaw, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier frères, 1982.

Ballion Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Laurence Pernoud, 1982.

Baral Pierre, « Ferry et Gambetta face au positivisme », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 149-160.

Barreau Jean-Michel, *Vichy contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »*, Paris, Flammarion, 2000.

Barrère Anne, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, PUF, 2006.

Barroche Julien, Le Bouëdec Nathalie et Pons Xavier, *Figures de l'État-éducateur*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Barthélemy Martine et Michelat Guy, « Dimension de la laïcité dans la France d'aujourd'hui », *Revue française de science politique*, volume 57, mai 2007, p. 649-698.

Baudart Anne, Peña-Ruiz Henri, *Les préaux de la République*, Paris, Minerve, 1991.

Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste*, François Maspero, Paris, 1971.

Baudouin Jean-Michel et Friedrich Janette, *Théorie de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

Berelowitch Wladimir, « De l'enfant à l'homme nouveau : le « futurisme pédagogique » des années 1920 », *Revue des études slaves*, Tome 56, fascicule 1, 1984, p. 115-125.

Bloch Marc-André, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1968.

Bloch Marc-André, « Une controverse sur l'esprit et le contenu de l'enseignement philosophique », *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, 26^e année, octobre-novembre 1975, n° 1, p. 29-33.

Blos Peter, Truffert Paule, trad. François Gantheret, *Les adolescents : essai de psychanalyse*, Paris, Stock, 1967.

Blöss Thierry, *Sociologie des rapports entre générations*, Paris, P.U.F, 1997.

Bourdieu Pierre, « La jeunesse n'est qu'un mot », in Métaillé Anne-Marie, *Les jeunes et le premier emploi*, Association des Ages, Paris, 1978, p. 520-530.

Bourdieu Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992.

Bourdieu Pierre, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992.

Bourdieu Pierre, « Défataliser le monde », entretien avec Sylvain Bourmeau, *Les Inrockuptibles*, n° 99, 9-15 avril 1997, p. 22-29.

Bourgeois Guy, *Le Baccalauréat n'aura pas lieu*, Paris, Payot, 1989.

Bouton Christophe, « L'analyse de l'histoire », *Revue germanique internationale*, n°15, 2001, mis en ligne le 22 septembre 2011 [En ligne], Disponible sur : <http://rgi.revues.org/825>. [consulté le 9 mai 2013]

Bouzar Dounia, *Ils ont chercher le Paradis, ils ont trouvé l'enfer*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2014.

Bringuier Jean-Claude, *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffon, 1977.

Brucy Guy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin « Collection histoire de l'éducation », 2003.

Bréchon Pierre, « Politisation et vote des jeunes », *Agora débats/jeunesses*, vol. 2, n° 2, 1995, p 9-21.

Buisson Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^{ère} éd., Paris, Librairie Hachette et cie, 1882-1887.

Buisson Ferdinand, « L'école primaire en France et sa part de responsabilité dans l'éducation morale du pays », *Revue pédagogique, nouvelle série*, 32(2), février 1898.

Buisson Ferdinand, *La Foi laïque*, Paris, Éditions Le Bord de l'Eau, collection « Bibliothèque républicaine », 2007.

Cabanel Patrick, *La République du certificat d'études*, Paris, Belin, 2002.

Cambon Jacqueline, Delchet Richard, Lefèvre Lucien, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris, PUF, 1974.

Capéran Louis, *Histoire de la laïcité républicaine : La Laïcité en marche*, Paris, Nouvelles éditions latines, 1961.

Caradeuc de La Chalotais Louis-René, *Essai d'éducation nationale, Plan d'étude pour la jeunesse*, Bibliothèque Royale, Déposé au Greffe du Parlement de Bretagne par Messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, Procureur-Général du Roi, 1763, [en ligne] Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854049/f2.image>. [consulté le 3 août 2014].

Carpentier Jean, « L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France », Cahiers d'histoire. *Revue d'histoire critique*, n° 93, 2004, 79-92.

Cellier Hervé, *Une éducation civique à la démocratie*, Paris, PUF, 2003.

CEVIPOF, *Le fait religieux à l'école, Acte du colloque national, 17 novembre 2001*, Les cahiers du CEVIPOF, mars 2003, n°5.

Chamboredon Jean-Claude, « La société française et sa jeunesse », in Darras, *Le partage des bénéfiques*, Paris, Ed. de Minuit, 1966, p. 155-175.

Chamboredon Jean-Claude, «La délinquance juvénile, essai de construction d'objet», *Revue Française de Sociologie*, XII, 1971, p. 335-377.

Chanet Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

Chapoulie Jean-Michel, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, n°64, 2006, p. 124-145.

Charlot Bernard, *L'école aux enchères*, Paris, Payot, 1979.

Chazan Barry, *Contemporary Approaches to Moral Education. Analysing alternatives Theories*, New York, Teachers College Press, 1983.

Chervel André, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1998, n° 38, p. 59-119.

Citron Suzanne, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Éd. Ouvrières, 1984.

Citron Suzanne, *Le mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières, 1987.

Citron Suzanne, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Les Éditions de l'Atelier, Paris, 2008.

Collectif « Savoirs et rapports au savoir », *Autobiographie de Carl Rogers : Lectures plurielles*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Compagnon Béatrice, Thévenin Anne, *L'école et la société française*, Paris, éd. Complexes, 1995.

Corcy-Debray Stéphanie, *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Éditions L'Harmattan, 2001.

Cornu Laurence, Roman Joël, « École et citoyenneté », in Catherine Withol de Wenden (dir.), *La Citoyenneté*, Fondation Diderot, Paris, 1982, p. 309-320.

Crubellier Maurice, « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, vol. 26, n° 26, 1985, p. 39-60

Crubellier Maurice, *L'école républicaine, 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Éditions Christian, 1993.

Déloye Yves, *École et citoyenneté*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.

Déloye Yves, « Les origines intellectuelles de la socialisation civique en France : sources et questions », *Sociétés contemporaines*, vol. 20, décembre 1994, p. 111-128.

Deloye Yves, « L'apprentissage de la citoyenneté », *Cahiers français*, n° 285, mars-avril 1998, p. 76-82.

Deloye Yves, *Sociologie historique du politique*, Paris, La Découverte, 2007.

Delvolvé Jean, *Rationalisme et tradition. Recherche des conditions d'efficacité d'une morale laïque*, Paris, F. Alcan, 1910

Dollo Christine, « Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire », *Skholê, Hors-série I*, 2005, p. 9-14.

Donegani Jean-Marie, Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, 26^e année, n°6, 1976, p. 1128.

Donegani Jean-Marie, Sadoun Marc, *La V^e République*, Paris, Éditions Calmann-Lévy, 1998.

Donegani Jean-Marie, « Laïcité, sécularisation et religion : les enjeux d'une redéfinition obligée », in Guy Bédouelle, Henri-Jérôme Gagey, Jérôme Rousse-Lacordaire et Jean-Louis Souletie (dir.), *Une République, des religions : pour une laïcité ouverte*, Éditions de l'Atelier, Paris, 2003, p. 143-162.

Donegani Jean-Marie, « Identités contemporaines, traditions, communautés, sociétés. Entretien », *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2008/HS, n° 251, p. 51-64.

Donégani Jean-Marie, Sadoun Marc, *Critique de la démocratie*, Paris, PUF, 2012.

Dosse François, « Les remises en cause du roman national », in Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick, *Les courants historiques en France XIX-XIX^e siècle*, Paris, Gallimard, 2007, p. 472-483.

Dosse François, *Paul Ricœur : le sens d'une vie, 1913-2005*, Paris, Découverte, 2008.

Dubet François, Martuccelli Danilo, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, 1996, 37-4. p. 511-535.

Dubet François et Duru-Bellat Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, 2000.

Dubreucq Éric, *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2004.

Ducret Jean-Jacques, *Jean Piaget*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.

Dufasne Claude, *Des millions de jeunes*, Paris, Cujas, 1967.

Dumazedier Joffre (dir.), *Le leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, éditions Alcan, 1911.

Durkheim Émile, *L'Éducation morale*, Paris, Alcan, 1938 ; Paris Éd. Fabert, 2005.

Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, 3^e éd. « Quadrige », Paris, P.U.F., 1992.

Durkheim Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

Duval Nathalie, « L'École des Roches : Phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle (1899-1944) », dans *Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education*, vol. 42, n° 112, 2006, pp. 63-75.

Eck Alain, *Alain Savary : un socialiste dans la jungle*, Paris, B. Leprince, coll. « L'encyclopédie du socialisme », 2004

Elias Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

Épin Bernard, Gamarra Pierre, *L'éducation civique : c'est quoi aujourd'hui ?*, Paris, La Farandole, 1985.

Étienne Bruno, « Fin du politique ou fin de la politique », *La pensée de midi*, avril 2009, Hors série, p. 96-104.

Fabre Aurélien, *Pédagogie scientifique et éducation*, Paris, Armand Collin, 1978.

Febvre Lucien, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Collin, 1953.

Ferhat Ismaïl, « Le parti socialiste et le monde enseignant des années 1960 à l'éclatement de la FEN : une relation spéciale? », *Recherche socialiste*, n°41, décembre 2007.

Ferry Luc, Renaut Alain, *La pensée 68*, Paris, Éd. Gallimard, 1988.

Ferry Luc, *La révolution de l'amour : Pour une spiritualité laïque*, Paris, Éditions 84, 2012.

Ferry Luc, *De l'amour : Une philosophie pour le XXI^e siècle*, Paris, Odile Jacob, 2012.

Fellerath Philippe, *Plaidoyer pour une conception républicaine de l'enseignement*, Paris, Publibook, 2008.

Ferhat Ismaïl, « Le parti socialiste et le monde enseignant des années 1960 à l'éclatement de la FEN : une relation spéciale? », *Recherche socialiste*, n°41, décembre 2007.

Filloux Jean-Claude, *Durkheim et l'Éducation*, Paris, P.U.F., 1994.

Filloux Jean-Claude dans *Tolstoï pédagogue*, Paris, PUF, 1998.

Finkielkraut Alain et Gauchet Marcel, « « Malaise dans la démocratie. L'école, la culture, l'individualisme » Alain Finkielkraut, Marcel Gauchet : un échange », *Le Débat*, n° 41, avril 1988, p. 130-139.

Finkielkraut Alain, *La querelle de l'école*, Paris, Éditions Stock/Éditions du Panama, 2007.

Finkielkraut Alain, *Philosophie et modernité*, Paris, Éditions École Polytechnique, 2009.

Finkielkraut Alain, « Sommes-nous encore un nous ? », *Causeur*, n° 41, novembre 2011, p. 25-42.

Flayol Émilie, *Notice sur le Groupe Français d'Éducation Nouvelle*, Melun, Imprimerie Administrative, 1931.

Foray Philippe, « La question de l'éducation à l'aube des temps démocratiques : l'analyse de Tocqueville », *Le Télémaque*, Presses Universitaires de Caen, n° 14, 1998, p. 53-65.

Foray Philippe, « L'enseignement démocratique et l'éducation des citoyens », *Revue du CERFEE*, Université Montpellier III, n° 18, 2002, p. 57-77.

Foray Philippe, *La laïcité scolaire ; autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Berne, Peter Lang, 2008.

Foray Phillippe, « L'école des néo-républicains et le libéralisme politique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, Vol. 41, février 2008, p. 7-19.

Fouillée Alfred, « L'esprit de fraternité et son rôle dans l'éducation primaire », *Revue pédagogique*, nouvelle série, 9 (8), 15 août 1886, p. 165-168.

Gaïti Brigitte, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique », *Genèses*, n°44, 2001, p. 50-75.

Gauchet Marcel, « L'école à l'école d'elle-même, Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, novembre 1985, n° 37, p. 55-86.

Gauchet Marcel, Blais Marie-Claude, Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

Grandon Jacques, *René Monory : Un homme, une œuvre*, Michel Fontaine, Paris, 2003.

Grawitz Madeleine, *Élèves et enseignants face à l'instruction civique*, Paris, Bordas Pédagogie, 1980.

Guimard Jacques, *L'École de Papa*, Paris, Terres Éditions, 2008.

Guizot François, *Essai sur l'Histoire et l'état actuel de l'instruction en France*, Paris, Madaran, 1816.

Habermas Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

Habermas Jürgen, *Le discours de la philosophie de la modernité, douze conférences*, Paris, Gallimard, 1988.

Habermas Jürgen, « Citoyenneté et identité nationale. Réflexions sur l'avenir de l'Europe », in Lenoble Jacques et Dewandre Nicole, *L'Europe au soir du siècle. Identité et démocratie*, Paris, Esprit, 1992.

Habermas Jürgen, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, Paris, Gallimard, 1997.

Habermas Jürgen, *L'intégration républicaine*, Paris, Fayard, 1998.

Habermas Jürgen, *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique*, Paris, éditions Fayard, 2000

Holmes Brian, « Herbert Spencer », *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, Bureau International d'Éducation, vol. XXIV, n° 3/4, Paris, 1994, p. 553-575.

Houssaye Jean, *Les valeurs à l'école*, Paris, Presse Universitaire de France, 1992.

Houssel Jean-Pierre, « André Labaste : « le maître » pour ses anciens élèves », *Historiens et géographes*, n° 348, 1995, p. 11.

Illich Ivan, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.

Jacomino Baptiste, Alain et Freinet : *Une école contre une autre ?*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Kant Emmanuel, *Réflexion sur l'éducation* (1776), Paris, Vrin, 1974.

Karady Victor, « La morale et la science des mœurs chez Durkheim et ses compagnons », *Revue universitaire de science morale*, vol. 12-13, 1970, p. 85-114.

Kintzler Catherine, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Minerve, 1987.

Kintzler Catherine, « Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la construction et le statut d'une théorie », *Cités*, n° 52, avril 2014, p. 51-68.

Institut National d'Études Démographiques (INED), « L'enfant dans la famille. Vingt ans de changements », *Population*, n° 6, novembre-décembre 1994, p. 1245-1296.

Langston Kenneth P. et Jennings Kent M., « Political Socialization and the High School Civic Curriculum in the United States », dans *American Political Science Review*, n°62, 1968, p. 862-867.

Lecoq Tristan, Lederlé Annick, Gustave Monod. *Une certaine idée de l'école*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 2008.

Lecuir Jean, «L'atelier Enseignement 70», *Jacques Bourraux (1936-2003) : une simplicité qui libère*, Paris, Karthala, 2005.

Lefranc Jean, « Pour ou contre la réforme », *Revue de l'enseignement philosophique en France*, juin-juillet 1975, 25^e année, n° 5, p. 23-24.

Lefranc Jean, « Nos propositions sur la réforme », *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, octobre-novembre 1975, 26^e année, n° 1, p. 1-4.

Legardez Éric, Simonneaux Laurence, *L'École à l'épreuve de l'actualité*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006.

Legrand Louis, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière et Cie, 1961.

Legrand Louis, « Enseigner la morale aujourd'hui », *Revue française de pédagogie*, volume 97, 1991, p. 53-64.

Legris Patricia « La présidentialisation progressive de la « mise en politique » des programmes d'histoire : le moment Pompidou », in Congrès AFSP 2009, Pour une analyse des politiques éducatives, Session de travail n° 2, Paris, p. 4-5.

Lelièvre Claude et Nique Christian, *Bâtisseurs d'école, Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan, 1994.

Lenoir Yves, Xypas Constantin, Jamet Christian, *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin, 2006.

Lesourne Jacques, *Éducation et Société demain, Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte, 1988

Liard Louis, « Discours à la distribution des récompenses aux lauréats de l'Exposition scolaire de Caen, le 8 novembre 1883 », dans le Bulletin mensuel de l'instruction primaire pour le département du Calvados, 9 octobre 1883, p. 265-274.

Lorvellec Yves, *Culture et éducation*, L'Harmattan, Paris, 2002.

Loubes Olivier, « L'école et les deux corps de la nation en France », *Histoire de l'éducation*, n° 126, 2010, p. 55-76.

Mc Andrew Marie, Tessier Caroline, Bourgeault Guy, « L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations », *Revue française de pédagogie*, Volume 121, 1997, p. 57-77.

Marchand Philippe, « L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire », *Spirale – Revue de Recherche en Éducation*, n° 7, 1992, p. 11-42.

Mayeur Françoise, « Le positivisme et l'École républicaine », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 137-147.

Mayeur Françoise, “de Gaule et l'éducation nationale”, Actes du colloque *De Gaulle en son Siècle, Moderniser la France*, Tome 3, Plon, Paris, 1992, [en ligne] disponible sur : <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/1958-1970-la-ve-republique/de-gaulle-et-l-education/analyses/de-gaulle-et-lrsquoeducation-nationale.php>, [consulté le 31 juillet 2010].

Meirieu Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, 2007.

Meirieu Philippe, *Un pédagogue dans la Cité : conversation avec Luc Cédelle*, Paris, Desclée de Brouwer, 2012.

Meirieu Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013.

Mialaret Gaston, *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, P.U.F, 1997.

Mialaret Gaston, *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Quadriga, PUF, 2006.

Milner Henry, Nguyen Chi et Boylston Frances, « A World Pattern for Civic Education: From the IEA Civic Education Study to the IDEA CIVICED Database Project », in Print Murray et Milner Henry (dir.), *Civic Education and Youth Political Participation*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009, p. 103-121.

Morandi Franck, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Éditions Nathan, Paris, 2005.

Morel Stéphanie, *École, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Mougniotte Alain, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1991.

Muhlmann Géraldine et Zalc Claire, « La laïcité, de la III^e à la V^e République », *Pouvoirs*, n° 126, mars 2008, p. 101-114.

Muglioni Jacques, « Enseigner la philosophie aujourd'hui : objections et moyens », *Revue de l'Enseignement philosophique en France*, octobre-novembre 1975, 26^e année, n° 1, p. 75-76.

Muglioni Jacques, « Instruction et éducation », *Actes du Colloque de Sèvres, Philosophie, école, même combat*, Paris, P.U.F., 1984.

Muglioni Jacques, « L'idée d'éducation universelle chez Auguste Comte », *Revue philosophique*, n° 4, 1985, p. 519-540.

Muglioni Jacques, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 1993.

Neill Alexander S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1979.

Nemo Philippe, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1991.

Noiriel Gérard, « La crise des paradigmes », in Noiriel Gérard, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Gallimard, 2005, p. 151-210.

Ognier Pierre, *L'École républicaine française et ses miroirs*, Berne, Peter Lang, 1988.

Ognier Pierre, *Une école sans Dieu ? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la III^e République*, préf. de Jean Baubérot, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2008.

Ohayon Annick, Ottavi Dominique & Savoye Antoine, *L'Éducation Nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern, éd. Peter Lang, 2004.

Ouvrage collectif, *Rivages et déserts. Hommage à Jacques Berque*, Paris, Sindbad/Actes Sud, 1988.

Ozouf Mona, *L'École, l'Église, la République 1871-1914*, Paris, Armand Colin, 1962.

Ozouf Mona, *L'école de la France, Essai sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984.

Ozouf Mona, « Histoire et instruction civique », *Le Débat*, février 1985 ; n° 34, p. 152-153.

Ozouf Mona, « Réponse à Claude Nicolet », *Le Débat*, n° 34, février 1985 p. 179-181.

Ozouf Mona, *La République des instituteurs* (avec Jacques Ozouf), Paris, Gallimard, 1989.

Ozouf Mona, « Quand la République s'apprenait au tableau noir », *Histoire*, 07 octobre 1999, p. 60-64.

Pagoni-Andreani Maria, *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique*, Villeneuve- d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999.

Paoletti Giovanni, « La théorie durkheimienne du lien social à l'épreuve de l'éducation morale », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLII-129, 2004, n° 129, p. 275-288.

Payant-Passeron André, *Quelle école et quels enseignants ?*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Payet Jean-Paul, « L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire », in Agnès Van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

Péguy Charles, *L'Argent (1913), Œuvres en proses complètes*, III, Paris, Gallimard, coll. "Bibliothèque de La Pléiade", 1927.

Peiser Gustave, « Ecole publique, Ecole privée et Laïcité en France », *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, n° 19, 1995, [en ligne]. Disponible sur : <http://cemoti.revues.org/1699>. [Consulté le 23 mai 2014].

Pelletier Denis, « L'école, l'Europe, les corps : la laïcité et le voile », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 87, mars 2003, p. 159-176.

Pelletier Denis, « Les jeunes et la politique l'héritage de 1968 », *Ceras - revue Projet* n° 305, Juillet 2008. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ceras-projet.com/index.php?id=3213>. [consulté le 8 août 2013].

Percheron Annick, « L'école en porte-à-faux », *Pouvoir*, n° 30, septembre 1984, p. 15-28.

Perrin André, « Éducation et instruction », in *L'enseignement philosophique*, n°4, 44^e année, mars-avril 1994, p. 43-57.

Peyronie Henri, Introduction aux articles de Daniel Hameline et de Gaston Mialaret sur l'histoire de la revue *Pour l'ère nouvelle*, publié sur le site de l'université de Caen Basse-Normandie, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/histoRevue.pdf>, [consulté le 26 novembre 2010].

Peyrot Jean, « Libre regard sur une histoire », *Historiens & Géographes*, n° 359, Éditions de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie, 1997, p. 113-118.

Piaget Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Bibliothèque philosophie contemporaine, Paris, PUF, 1932.

Piaget Jean, Weil Anne-Marie, « Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et relations avec l'étranger », *Bulletin international des sciences sociales*, n°3, 1951, p. 605-621.

Piaget Jean, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, Paris, coll. Médiations, 1969.

Piaget Jean, *Où va l'éducation ?*, Paris, Gonthiers Denoël coll. Médiations, 1972.

Piaget Jean, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Textes réunis et annotés, préface et postface de Constantin Xypas, Paris, Anthropos, 1997.

Plenel Edwy, *La république inachevée : L'État et l'école en France*, Paris, Payot, 1985.

Poché Fred, « Agir communicationnel et éducation du citoyen chez Jürgen Habermas », *Impacts*, Vol. 33, N° 2-3 1999, p. 83-101.

Portier Philippe, « Les mutations du modèle français de laïcité : quelques hypothèses », in *Le modèle français de laïcité*, Congrès de l'AFSP, Rennes, 1999, p. 2 et s.

Portier Philippe et Baudouin Jean, *La laïcité une valeur d'aujourd'hui ? Contestation et renégociations du modèle français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

Portier Philippe, « Laïcité : la fin de l'exception française ? », contribution aux travaux de la *Société bretonne de philosophie*, Les Champs Libres, 22 mars 2008, [en ligne] disponible sur : http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/PHILOSOPHIE_Webmestres/public/Conf/PhilPortier.pdf, [consulté le 20 mai 2014].

Portier Philippe, « Histoire et sociologie de la laïcité », Séminaire I, *Annuaire de la section des sciences religieuses*, Ecole pratique des hautes études, 2009, p. 154-160.

Portier Philippe (dir. avec M. Milot et J.P. Willaime), *Pluralisme religieux et citoyenneté*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009.

Portier Philippe, (dir. avec J. Lagrée), *La modernité contre la religion ? Pour une nouvelle approche de la laïcité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Portier Philippe, « Nouvelle modernité, nouvelle laïcité », in Merlet Nathalie (dir.), *La laïcité à l'Université*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint-Etienne, 2010.

Portier Philippe, *La laïcité. État et religion en France depuis 1789*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

Poujol Jacques, « Monsieur Rabaut de Saint-Etienne saisi par la Révolution », *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, Vol. 22, n° 22, 1989, p. 29-43.

Prost Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

Prost Antoine, *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

Prost Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin, 2004.

Prost Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », in Jacques Girault (sous la direction de), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle, Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 161-162.

Prost Antoine, *Regards historiques sur l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007.

Prost Antoine, « Mai 68 : Fin ou commencement », dans *Les Cahiers pédagogiques*, CRAP, Hors série, mars 2008, p. 167-172.

Prost Antoine, Besse Laurent, Gutierrez Laurent, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble, 2012.

Prost Antoine, *Du changement dans l'École – Les Réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013.

Raillon Louis, "Roger Cousinet (1881-1973)", dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 225-236.

Raymond Annick, *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle : Comment éduquer moralement un enfant*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Rioux Jean-Pierre (dir.), *Deux-cents ans d'inspection générale (1802-2000)*, Paris, Fayard, 2002.

Robert André D., « Autour de mai 1968, La pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », CERSE - Université de Caen I, dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 2008 - Vol. 41, p. 27-45.

Robiquet Paul, *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin, 1896.

Rogers Carl, *Freedom to Learn : a View of What Education Might Become*, Paris, Columbus, OH, Charles E. Merrill, paru en français sous le titre *Liberté pour apprendre*, 1971.

Rohart Jean-Daniel (dir.), *Carl Rogers et l'action éducative*, Lyon, Chronique Sociale, coll. « Pédagogie formation », 2008

Roig Charles, Billon-Grand Françoise, *La socialisation politique des enfants - Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France*, Paris, Presses de Sciences Po, 1967.
Sauvy Alfred, *La révolte des jeunes*, Calman Levy, Paris, 1970 ; Jean Duvigneau, *La planète des jeunes*, Paris, Stock, 1975.

Rojas Carlos Antonio Aguirre, Fernand Braudel et les sciences humaines, Paris, L'Harmattan, 2004.

Sabeg Yazid, « Tribulations de l'idée d'accès à la citoyenneté », *Colloque de la Fondation Res Publica : Une éducation civique républicaine au XXI^e siècle, organisé le 10 janvier 2005*, p. 38-43, [en ligne]. Disponible sur : http://www.fondation-res-publica.org/Une-education-civique-republicaine-au-XXIe-siecle_a13.html. [Consulté le 23 avril 2012].

Schultz Theodore, *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*, New York, Free Press, 1971.

Serbat Guy, « *In memoriam* : Raymond Jacquenod », *Vita Latina*, n° 155, 1999, p. 2.

Skidelsky Robert, *Les écoles nouvelles anglaises* (Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun), Maspero, Paris, 1972.

Snyders Georges, *Pédagogie progressiste*, Paris, P.U.F, 1973.

Snyders Georges, *Des élèves heureux, réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Snyders Georges, *La Musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Snyders Georges, *La joie à l'école*, Paris, P.U.F., 2001.

Snyders Georges, *L'école comme vie, la vie en tant qu'école*, Paris, Matrice, 2001.

Snyders Georges, *Plaisir d'école, j'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Paris, Syllepse, 2008.

Soëtard Michel, « La praxis pestalozzienne entre poiesis et theoria », *Education et Recherche*, 1995, n° spécial 1 Denkmal Pestalozzi, p. 178-190.

Soisson Jean-Pierre, *Paul Bert, l'idéal républicain*, Messigny-et-Vantoux, Éditions de Bourgogne, 2008.

Sorel Etya, Boutan Pierre, *Le Plan Langevin-Wallon: une utopie vivante*, Paris, PUF, 1998.

Sorlot Marc, *Léon Bourgeois : Un moraliste en politique*, Paris, Bruno Leprince, 2005.

Tomei Samuel, « Ferdinand Buisson. Père de la laïcité républicaine. », *Humanisme*, n° 279, décembre 2007, p. 30-37.

Vandamme Pierre-Étienne, « Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement », *Revue française de pédagogie*, n° 182, janvier-février-mars 2013, p. 107-116, [en ligne] disponible sur : <http://rfp.revues.org/4026> , [consulté le 4 mai 2014].

Van Delf Louis, « Qu'est-ce qu'un moraliste ? », Communication faite à l'occasion du XXIX^e Congrès de l'Association, le 26 juillet 1977, *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, Année 1978, Volume 30, n° 30, p. 105-120.

Van Haecht Anne, « Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998, p. 21-46.

Van Zanten Agnès (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 2000.

Van Zanten Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2008.

Van Zanten Agnès, *Choisir son école : stratégies familiales et médiatisations locales*, Paris, PUF, 2009.

Vellas Étienne, « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes », *Enjeux pédagogiques*, n° 10, novembre 2008, p. 21-23.

Vitiello Audric, « L'éducation à la citoyenneté », *Raisons politiques*, janvier 2008, n° 29, p. 169-187.

Vitiello Audric, *Institution et liberté. L'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan, 2010.

Wallon Henri, « Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°52, novembre 1929, p. 259-261.

Walzer Michael, *Morale maximale, morale minimale*, traduit de l'anglais par Camille Fort, Paris, Bayard, 2004.

Willaime Jean-Paul, Armogathe, *Les mutations contemporaines du religieux*, Turnhout, Brepols, 2003.

Willaime Jean-Paul, Béraud Céline, *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard, 2009.

Willaime Jean-Paul, *Sociologie des religions*, Paris, PUF, 2005.

Willaime Jean-Paul, *Le retour du religieux dans la sphère publique. Vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Éditions Olivétan, 2008.

Willaime Jean-Paul, Portier Philippe et Béraud Céline, *Pluralisme religieux et citoyenneté*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Willaime Jean-Paul, « L'ultramodernité », *Canal Orelia*, (chaîne thématique numérique) [en ligne] disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=NHgaZNY6mQU> [consulté le 30 mars 2014].

William Jean-Claude, « Le Conseil d'État et la laïcité. Propos sur l'avis du 27 novembre 1989 », *Revue française de science politique*, 41^e année, n° 1, 1991, p. 28-58.

Xypas Constantin, *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF,

Zancarini-Fournel Michelle, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'éducation nationale (1882-1976), in Rogers Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS Éditions, 2004, p. 25-35.

Zirning Fred, Rogers Carl (1902-1987), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, Paris, 1994 (91/92), p. 429-442.

Ouvrages généraux :

Abgrall Jean-Marie, *La mécanique des sectes*, Paris, Payot, 2002.

Althusser Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État » dans la revue *Positions*, Éditions sociales, Paris, 1970, p. 67-124.

Ansart Pierre, *La gestion des passions politiques*, Paris, L'Âge d'Homme, 1983.

Ansart-Dourlen Michèle, *L'action politique des personnalités et l'idéologie jacobine*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Aquin saint Thomas, *Somme théologique*, Paris, 4 t., éd. du Cerf, 1984-1986.

Arendt Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989.

Aulard François-Alphonse, *Napoléon I et le monopole universitaire*, (Rapport de Fourcroy du 27 février 1806), Paris, Colin, 1911.

Avenel Cyprien, *Sociologie des quartiers sensibles*, Paris, Armand Collin, 2010.

Averroès, *Grand commentaire du De Anima d'Aristote, livre III (429a10 – 435b25)* (Sharh kitâb al-nafs, 1186), traduction, introduction et notes par Alain de Libera, Paris, Flammarion, 1998.

Barry Brian, *Culture and equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Cambridge, Polity Press, 2001.

Basch Victor, *L'individualisme anarchiste. Max Stirner*, Paris, F. Alcan, 1904.

Baudrillard Jean, *La société de consommation, ses mythes, ses structures*, Paris, Gallimard, 1986.

Baverez Nicolas, *Les trente piteuses*, Paris, Flammarion, 1997.

Becker Gary, *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New-York, NBER-Columbia University Press, 1964.

Becker Jean-Jacques, *Nouvelle Histoire de la France contemporaine : Crises et alternances (1974-2000)*, t. 19, Paris, Seuil, 2002

Becker Jean-Jacques, *Histoire politique de la France depuis 1945*, Paris, Armand-Collin, Coursus, huitième édition, 2005.

Bedin Véronique et Fournier Martine (dir.), « Jean Fourastié », *La Bibliothèque idéale des sciences humaines*, Editions Sciences humaines, 2009.

Bell Daniel, *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, P.U.F., 1978.

Bers Paul, *Le cléricanisme*, Paris, Armand Collin, Paris, 1900.

Bernstein Basil, *Class, Codes and Control*, Londres, Routedge & Kegan Paul (trad. fr : *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*), Paris, Éditions de Minuit, 1975

Birnbaum Pierre, *La fin du politique*, Paris, Seuil, 1975.

Blancheton Bertrand, *Histoire de la mondialisation*, Bruxelles, De Bœck Supérieur, 2008.

Blin Thierry, *Phénoménologie de l'action sociale : à partir d'Alfred Schütz*, Paris, L'Harmattan, Collections "Logiques sociales", 1999

Bloch Marc, *Apologie pour l'histoire*, Paris, A Colin, 1974, p. 34-35.

Bloch Roger, *Histoire du parti radical-socialiste, des radicaux socialistes d'hier aux démocrates-socialistes de demain*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1968.

Bollinger Pierre, « Theda Skocpol, l'État, l'histoire et la science politique américaine », *Raisons politiques*, février 2002, n° 6, p. 134-148.

Bonino Serge-Thomas, *Questions disputées sur la vérité*, Paris, Cerf, Éditions de Fribourg, 1996.

Bonny Yves, *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité ?*, Paris, Armand Colin, 2004.

Bothorel Jean, *Le Pharaon - Histoire du septennat giscardien, 19 mai 1974 - 22 mars 1978*, Paris, Grasset, 1983.

Boulat Régis, *Jean Fourastié, un expert en productivité. La modernisation de la France (années trente – années cinquante)*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2008.

Bourgeois Léon, *Solidarité*, Paris, A. Colin, 1896.

Bourgeois Léon, « La solidarité et la liberté, rapport au Congrès d'éducation sociale » (1900), in *Solidarité*, Paris, A. Colin, 1906.

Bourgeois Léon, *La politique de la prévoyance sociale*, Paris, E. Fasquelle, t. 1, 1907.

Bourgeois Léon, *La solidarité*, Paris, Alcan, 7^e édition, 1913.

Branche Raphaëlle, *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?*, Paris, Seuil, 2005.

Bronner Luc, *La loi du ghetto. Enquête sur les banlieues françaises*, Paris, Calman-Lévy, 2010.

Brun Catherine et Penot-Lacassagne Olivier, *Engagements et déchirements : les intellectuels et la guerre d'Algérie*, Paris, Gallimard, 2012.

Brunold Charles, *Lectures sur les problèmes de la pensée contemporaines*, Paris, E. Belin, 1977.

Butler Judith, *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Paris, Payot, 2014.

Caprio Leite de Castro Fabio, « Le postmoderne ou l'hémorragie du discours », Sens Public, octobre 2007, [en ligne]. Disponible sur <http://www.sens-public.org/spip.php?article480>. [Consulté le 8 décembre 2010].

Casajus Dominique, « Montesquieu, Tocqueville, Durkheim : variations autour d'une typologie », *L'Homme*, n° 140, octobre-décembre 1996, p. 7-24.

Chaumont Jean-Michel, *Concurrence des victimes*, Paris, La Découverte, 2002.

Chebel d'Appollonia Ariane, *L'extrême droite en France : de Maurras à Le Pen*, Bruxelles, PUF, 1996.

Cleary Sean, Malleret Thierry, *Risques : Perception, Évaluation, Gestion*, Paris, Éd. Maxima, 2006.

Cointet Michèle, Cointet Jean-Paul, *Dictionnaire historique de la France sous l'occupation*, Paris, Tallandier, 2000.

Colombani Jean-Marie et Wells Walter, *France États-Unis, déliaisons dangereuses*, Paris, Jacob-Duvernet, 2004.

Combes André, « Maçonnerie et radicalisme », in Bernstein Serge, Ruby Marcel (sous la direction de), *Un siècle de radicalisme*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p. 71-85.

Condorcet Nicolas de, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, Dixième époque*, Paris, Vrin, 1970.

Constant Benjamin, *De la liberté des Anciens comparée à celle des modernes*, in Pierre Manent, *Les libéraux (anthologie)*, Paris, Gallimard, 2001.

Cotta Alain, «Les perspectives décennales du développement économique de l'Algérie et le plan de Constantine», *Revue économique*, volume 10, n° 6, 1959, p. 913-946, [en ligne] disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reco_0035-2764_1959_num_10_6_407389, [consulté le 1^{er} août 2010].

Couvreur Gilles, *Musulmans de France : diversité, mutations et perspective de l'islam français*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1998.

Cuvillier Armand, *Manuel de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, tome I, 1958 et tome II, 1960.

Dassetto Felice, «Radicalisme et djihadisme. Devenir extrémiste et agir en extrémiste », *Essais et recherches en ligne*, Centre Interdisciplinaire d'Étude de l'Islam dans le Monde Contemporain, Université Catholique de Louvain, juin 2014, disponible sur : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cismoc/documents/essai_Dassetto_juin_2014BM.pdf, [consulté le 25 septembre 2014].

De Barros Françoise, « Des “français musulmans d'Algérie” aux “immigrés” : l'importation des classifications coloniales dans les politiques de logement en France », *ARSS*, n°159, 2005, p. 26-53.

Debord Guy, *La société du spectacle*, Paris, éd. Buchet-Chastel, 1967.

De Gaulle Charles, *Mémoire d'Espoir*, Paris, Plon, 1999.

Delacroix Christian, « Entre doutes et renouvellement, les années 1980-2000 », in Delacroix Christian, Dosse François et Garcia Patrick, *Les courants historiques en France, XIXe-XXe siècles*, Paris, Gallimard, 2007, p. 483-632.

Deliège Robert, *Une histoire de l'anthropologie*, Seuil, Paris, 2006.

Deltombe Thibault, *L'islam imaginaire*, Paris, La Découverte, 2007.

De Monzie Anatole, *Pétition pour l'histoire*, Paris, Flammarion, 1942.

Desanti Jean-Toussaint, *La Peau des mots*, Paris, Seuil, 2004.

Deschoux Marcel, *Platon, ou, Le jeu philosophique*, Besançon, Belles Lettres, 1989 ; Hummel Charles, « Platon », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau International d'éducation, Vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 339-348.

De Wanden Catherine, « France et flux migratoire internationaux », *Territoires 2040*, n° 6, p. 27-37.

Di Maggio Paul J., Powell Walter W., « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, Vol. 10, n° 40, Quatrième trimestre, 1997, p. 113-154.

Dorandeu Renaud, « La « terrible logique des sages ». Maurice Duverger : écritures biographiques et journalistiques », *Politix*. Vol. 5, N°20. Quatrième trimestre 1992, p. 136-154.

Dosse François, *Pierre Nora. Homo historicus*, Paris, Perrin, 2011.

Dougier Henry, *Finie, la famille ? - traditions et nouveaux rôles-*, Paris, Autrement, 1975.

Drouard Alain, « Réflexions sur une chronologie : le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années 1960 », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°1, 1982, p. 58-62.

Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1995.

Dubois Vincent, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.

Dubois Vincent, « Socio-histoire et usages sociaux de l'histoire dans l'analyse de l'action publique. Réflexions à partir de la politique culturelle en France », in Déloye Yves, Voutat Bernard (dir.), *Faire de la science politique*, Belin, Paris, 2002, p. 155-166.

Dubois Vincent, « La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », in Laborier Pascale, Trom Danny (dir.), *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 347- 364.

Duranton-Crabol Anne-Marie, *Visages de la Nouvelle Droite. Le GRECE et son histoire*, Paris, Presses de la FNSP, 1988.

Durkheim Émile, *Textes*, Paris, Éditions de Minuit, vol. 2., 1975.

Durkheim Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F., 1983.

Durkheim Émile, *De la division du travail social*, Paris, Quadrige, P.U.F, 1991.

Durkheim Émile, Birnbaum Pierre, Mauss Marcel, *Le socialisme : Sa définition, ses débuts. La doctrine saint-simonienne*, Paris, P.U.F., 1992.

Durkheim Émile, « *Qui a voulu la guerre ?* » : *les origines de la guerre d'après les documents diplomatiques* / préf. de Michel Dion, Paris, Éd. Kimé, 1996.

Durkheim Émile, *Le Suicide. Étude de sociologie* (1897), Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", 2009.

Duschastel Jules, « Notes critiques. Théorie de la reproduction et mouvement social », dans *Sociologie et sociétés*, vol. 3, n° 1, mai 1971, p. 103-115.

Eck Jean François, *Histoire de l'économie française de 1945*, Paris, Armand Collin, 1989.

Esambert Bernard, *Pompidou : capitaine d'industries*, Paris, Odile Jacob, 1994.

Evans Peter, Rueschemeyer Dietrich, Skocpol Theda, *Bringing the State back in*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

Frandji Daniel et Vitale Philippe (dir.), *Actualité de Basil Bernstein*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

Filloux Jean Claude, « Durkheim et le socialisme », in Filloux Jean-Claude, *Travaux de droit, d'économie, de sociologie et de sciences politiques*, Paris, Librairie Droz, n° 111, 1977, p. 140-163.

Fisher Irving, *The nature of capital and income*, New York, The Macmillan Company, 1906.

Fleury Cynthia, *La fin du courage*, Paris, Fayard, 2010.

Foucault Michel, « Vérité et pouvoir, entretien avec M. Fontana », *L'Arc*, n° 70, 1977, p. 16-26.

Fournier Marcel, « Mauss et "La nation", ou l'œuvre inachevée », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 2, 2004, p. 207-225.

François Stéphane, « Les conspirationnistes et les contre-cultures : style « paranoïde » et mode social de pensée », *Les cahiers psychologie politique*, [En ligne]. Disponible sur : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=2015>. [Consulté le 22 septembre 2014].

Gagnon Maurice, « La critique piagétienne de l'apriorisme attaque-t-elle le criticisme kantien ? », *Philosophiques*, vol. 7, n° 1, 1980, p. 41-54.

Gaïti Brigitte, « Des ressources politiques à valeur relative : le difficile retour de Valéry Giscard d'Estaing », *Revue Française de Science Politique*, vol. 40, n°6, 1990, p. 912-917.

Galland Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Collin, 2004.

Gambetta Léon, « Discours prononcé le 12 août 1881 à la réunion électorale du XX^e arrondissement à l'Élysée-Ménilmontant », dans *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta publiés par M. Joseph Reinach*, vol. 9, Paris, G. Charpentier, 1883.

Garcia Patrick, « Les lieux de mémoire, une poétique de la mémoire? », *Espaces-Temps*, n°74-75, 2000, p. 122-142.

Gastaut Yvan, « Français et immigrés à l'épreuve de la crise (1973-1995) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2004/4 no 84, p. 107-118.

Gauchet Marcel, *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard, 1985.

Gauchet Marcel, *La révolution des droits de l'homme*, Paris, Gallimard, 1989.

Gauchet Marcel, *La religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard, 1998.

Gauchet Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

Gauchet Marcel, « La politique : anatomie d'une métamorphose. », Extrait du débat entre Marcel Gauchet, Alain Finkielkraut et Nicolas Tenzer, *Le Banquet*, n°23, mars 2006.

Gauchet Marcel, *L'avènement de la démocratie*, t. 1, *La Révolution moderne*, Paris, Gallimard, 2007.

Gellner Ernest, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1983.

Gellner Ernest, « Le nationalisme en apesanteur », *Terrain*, n° 17, 1991, p. 7-16.

Giacometti Éric et Ravenne Jacques, *Le règne des Illuminati*, Paris, Fleuve Éditions, 2014.

Girardet Raoul, « Autour de l'idéologie nationaliste : perspectives de recherches », *Revue française de science politique*, vol. 15, n° 3, 1965, p. 423-445.

Grawitz Madeleine, Leca Jean, *Traité de science politique*, Paris, Presse Universitaire de France, 1985.

Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^e édition, 2000.

- Guiraudon Virginie, *Les politiques d'immigration en Europe*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Hegel Georges Friedrich, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, Traduction de J. Gibelin, Vrin, « Bibliothèque des Textes Philosophiques », 1979.
- Heine Sophie, « Les réquisits démocratiques et sociaux du Patriotisme constitutionnel », *Politique Européenne*, n°19, printemps, 2006, pp. 76-82.
- Heine Sophie, « Jürgen Habermas et le patriotisme constitutionnel », *Politique*, n° 71, septembre-octobre 2011, [en ligne]. Disponible sur : <http://politique.eu.org/spip.php?article2038#nb3>. [consulté le 14 février 2014]
- Hermet Guy, « Le retour du nationalisme », *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 6, 1992, p. 1042-1047.
- Hervieu-Leger Danièle, « La demande de religieux dans la société actuelle », in *Le Fait Religieux. Actes du Colloque national du 17 novembre 2001*, *Les Cahiers du Cevipof*, mars 2003, p. 18-24.
- Hess Remi, *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF, 1981.
- Hoffman Stanley, “Constantin Melnik. The House without Windows. France selects president. Translated by Ralph Manheim”, *Revue française de science politique*, 1958, volume 8, n° 4, p. 943-944.
- Hubert Vincent (dir.), *Citoyen du monde : enjeux, responsabilités, concepts*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Ihl Olivier, Kaluszynski Martine, « Pour une sociologie historique des sciences du gouvernement », *Revue française d'administration publique*, n°102, avril-juin 2002, p. 229-243.
- Ihl Olivier, « Sciences de gouvernement », in Boussaguet Laurie, Jacquot Sophie, Ravinet Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, p. 400-407.
- Jarreau Patrick, *François Mitterrand : 14 ans de pouvoirs*, Paris, Le Monde Éditions, 1995.
- Jönsson Alexandra, « Incrémentalisme », *Dictionnaire des politiques publiques*, in Lascombes Pierre, Le Galès Patrick, « Instrument », Presses de Sciences Po, Paris, 2010, p. 317-325.
- Joly Bertrand, *Déroulède. L'inventeur du nationalisme*, Paris, Perrin, 1998.
- Julliard Jacques et Winock Michel (sous la direction de), *Dictionnaire des intellectuels français*, Paris, Seuil, 1996.

Kant Emmanuel, *La philosophie de l'histoire (Opuscule)*, Paris, Garnier Flammarion, 1993.

Kepel Gilles, *Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris, Seuil, 1987.

Kepel Gilles, *Jihad. Expansion et déclin de l'islamisme*, Paris, Gallimard, 2000.

Kepel Gilles, *Banlieue de la République. Société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*, Paris, Gallimard, 2012.

Kepel Gilles, *Quatre-vingt-seize*, Paris, Gallimard, 2012.

Kepel Gilles, *Passion française. La voix des cités*, Paris, Gallimard, 2014.

Kintzler Catherine, *La République en questions*, Paris, Minerve, 1996.

Kourilsky Philippe, *Le temps de l'altruisme*, Paris, Odile Jacob, 2009.

Lacroix Justine, « Droits de l'homme et politique : 1980-2012 », *La vie des idées*, 11 septembre 2012, [en ligne], Disponible sur : <http://www.laviedesidees.fr/Droits-de-l-homme-et-politique.html>. [consulté le 20 mars 2014].

Lalouette Jacqueline, *La République anticléricale : XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 2005.

Lambert Yves, « Religion, modernité, ultramodernité : une analyse en terme de « tournant axial » », *Archives de sciences sociales des religions*, n°109, janvier-mars 2000, [En ligne], disponible sur : <http://assr.revues.org/20178>, [consulté le 30 mars 2014].

Lancelot Alain (dir.), 1981, les élections de l'alternance, Paris, Les Presses de Science Po, 1986.

Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick (dir.), *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Collin, 2007.

Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick, « Instrument », in Boussaguet Laurie, Jacquot Sophie, Ravinet Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006, p. 269-277.

Lebourg Nicolas, Preda Jonathan, « Ordre Nouveau : fin des illusions droitières et matrice activiste du premier Front National », dans *Studia Historica. Historia Contemporanea*, Université de Salamanque, n° 30, 2012, p. 205-230.

Leca Jean, « Ernest Gellner : un poppérien « historiciste » ? », *Revue française de science politique*, vol. 47, n° 5, 1997, p. 515-534.

Lecours André, « L'approche néo-institutionnaliste en science politique : unité ou diversité ? », *Politique et Sociétés*, Vol. 21, n° 3, 2002, p. 3-19.

Lefort Claude, *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1981.

Le Goaziou Véronique, Mucchielli Laurent (dir.): *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris, La Découverte, 2006.

Le Goff Jacques, *L'imaginaire médiéval. Essais*, Paris, Gallimard, 1991.

Le Noé Olivier, « René Haby au 34 rue de Chateaudun, 1966-1968 : L'expérience d'un directeur de cabinet sur les vicissitudes de la normalisation administrative des services du Ministère de la Jeunesse et des Sports (entretien) », *Terrains & travaux*, 2007, n° 1, p.163-194.

Le Pen Jean-Marie, *Les français d'abord*, Paris, Carrere-Michel Lafon, 1984.

Lepoutre David, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 2001.

Leroux Robert, *Histoire et sociologie en France : de l'histoire-science à la sociologie durkheimienne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

Lévi-Strauss Claude, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

Lévi-Strauss Claude, « Hommage à Margaret Mead », *Courrier de l'UNESCO*, n°6, vol. 32, Paris, 1979, p. 39-40.

Libera Alain de et Hayoun M.-R., *Averroès et l'averroïsme*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1991.

Lillo Natacha (dir.), *Italiens, Espagnols et Portugais en France au XX^e siècle, regards croisés*, Paris, Éd. Publibook Université, Colloques et Revues, 2009.

Lindenberg Daniel, *Le Rappel à l'ordre : Enquête sur les nouveaux réactionnaires*, Paris, Seuil, 2002.

Lipovetsky Gilles, *L'Ère du vide, Essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983.

Lipovetsky Gilles, « "Changer la vie" ou l'irruption de l'individualisme transpolitique », *Pouvoirs*, n° 39, novembre 1986, p. 91-100.

Loureau René, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Liotard Jean-François, *La Condition Postmoderne*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

Liotard Jean-François, *Le différent*, Paris, Éditions de Minuit, 1983.

L'Yvonnet François, « Du droit-de-l'hommisme », *Human right and their Possible Universality*, 9^e Colloque International de l'Académie de la Latinité, Oslo, Norvège, 16-18 février 2009, p. 216-217, [en ligne], Disponible sur : <http://www.alati.com.br/pdf/2009/oslo/011-Dudr.pdf>. [consulté le 16 mars 2014].

Macpherson Crawford B., *La théorie politique de l'individualisme possessif de Hobbes à Locke*, Paris, Gallimard, 1971.

Mc Luhan Marshall, *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*, New York, Bantam Books, 1967.

Malet Émile, Simon Patrick, *Les banlieues : Europe, quartiers, migrants*, Paris, Passages, 1996.

Malraux André, *Le Miroir des Limbes II, La corde et les souris*, Paris, Gallimard Folio, 2002.

Manceron Gilles, « Mémoire et guerre d'Algérie », *Le Revue des droits de l'homme*, février 2012, [en ligne] disponible sur : <http://revdh.revues.org/252>, [consulté le 24 juillet 2014].

Manent Pierre, *Cours familiers de philosophie politique*, Paris, Fayard, 2001.

Manent Pierre, *La raison des nations*, Paris, Gallimard, 2006.

Marcuse Herbert, *L'homme unidimensionnel*, Paris, Éditions de minuit, 1968.

Marière Éric, *la France nous a lâchés ! Le sentiment d'injustice chez les jeunes des cités*, Paris, Fayard, 2008.

Maruani Margaret, Regeat Chantal, « L'histoire de Michelle Perrot », *Travail, genre et sociétés*, novembre 2002, n° 8, p. 17.

Mattéi Bruno, *La Fraternité est-elle possible ?*, Paris, Audibert, 2003.

Maublanc René, *Esquisse d'une morale républicaine*, Paris, La Bibliothèque Française, 1945.

Mauss Marcel, « In memoriam. L'œuvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs », *L'année sociologique*, nouvelle série, n° 1 (7-29), reproduit dans *Œuvres*, Éditions de Minuit, vol. 3, 1969, p. 473-499

Mazon Brigitte, *Aux origines de l'école des hautes études en sciences sociales, le rôle du mécénat américain, (1920-1960)*, Paris, Cerf, 1988.

Margaret Mead, Paris, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Plon, 1953.

Margaret Mead, *L'Un et l'autre sexe*, Paris, Gonthier, 1964.

Mean André, *La Belgique de papa : 1970, le commencement de la fin*, Bruxelles, De Bœck Supérieur, 1989.

Melchior Éric, *Le PS, du projet au pouvoir : l'impossible concordance*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1993.

Mendras Henri, « Daniel Bell, La fin de l'idéologie », dans la Revue française de science politique, 47e année, n°3-4, 1997. pp. 497-499

Mendras Henri, *La seconde Révolution française. 1965-1984.*, Paris, Gallimard, 1988.

Merle Pierre et Vatin François (dir.), *La citoyenneté aujourd'hui. Extension ou régression ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995.

Michelat Guy, Potel Julien, Sutter Jacques, *L'héritage chrétien en disgrâce*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Mill John Stuart, *De la liberté*, Zürich, Éditions du Grand Midi, 1987.

Mill John Stuart, *Considérations sur le gouvernement représentatif*, Paris, Gallimard, 2009.

Milner Henry, « Compétences civiques et fonctionnement de la sociale démocratie en Suède », *La compétence civique*, chapitre 12, Les Presses de l'Université de Laval, Laval, 2004, p. 261-275.

Milza Pierre, « Le Front National : droite extrême ou national-populisme ? », in Sirinelli Jean-François (dir.), *Histoire des droites en France*, Gallimard, Paris, 1992, p. 691-732.

Milza Pierre, Bernstein Serge, *Histoire de la France au XX^e siècle, Tome III*, 1958 à nos jours, Paris, Éditions Perrin, 2006.

Montesquieu Charles de Secondat baron de, *De l'esprit des lois*, Paris, Lefebvre, 1826.

Morin Edgar, *L'esprit du temps*, Paris, Éd. Grasset, 1962.

Morin Edgar, Lefort Claude, Castoriadis Cornelius, *Mai 68 : la brèche*, Paris, éd. Complexe, 1998.

Morin Edgar, *La Méthode : Tome 6, Éthique*, Paris, Points Essais, 2006.

Morin Edgar, *La complexité humaine*, Paris, éd. Flammarion, 2008.

Negri Antonio, *Kairòs, Alma, Venus, multitude : neuf leçons en forme d'exercices*, Paris, Calmann-Lévy, 2000.

Nora Pierre (sous la direction de), *Les Lieux de mémoire*, Tome 1.2.3, Paris, Gallimard, 1984, 1986, 1992.

Ogien Albert, « La notion de pratique chez Pierre Bourdieu et Harold Garfinkel : L'allant de soi », *Cahiers de Vilfredo Pareto : revue européenne des sciences sociales*, n° 71, Paris, Librairie Droz, 1985, p. 201-207.

Ogien Ruwen, *La panique morale*, Paris, Grasset, 2004.

Ogien Ruwen, « Que fait la police morale ? », *revue Terrain*, n° 48, février 2007, p31-48, [en ligne] disponible sur : <http://terrain.revues.org/5002>, [consulté le 25 mai 2014].

Oriol Paul, *Les immigrés devant les urnes : Le droit de vote des étrangers*, Paris, L'Harmattan, 1992

Ott Laurent, Rullac Stéphane, *Dictionnaire du travail social*, Paris, Dunod, 2010.

Ozouf Mona, *La fête révolutionnaire 1789-1799*, Paris, Gallimard, 1976.

Ozouf Mona, Furet François, *Dictionnaire critique de la révolution française*, Paris, Flammarion, 1988.

Palomares Élise, *Les paradoxes de la préférence locale : engagements collectifs et action publique à l'épreuve de l'ethnisation des rapports sociaux : Montreuil (Seine-Saint-Denis)*, thèse sous la direction de Catherine Quiminal, Université Paris-VII Denis Diderot, 2003.

Papieau Isabelle, *La construction des images ans les discours sur la banlieue parisienne : Pratiques, productions esthétiques*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Pascal Blaise, *Pensées*, Vol. 1, P. Didot L'Ainé, Paris, 1817.

Pelletier Martine, Mc Luhan Marshall, *De la médianomie vers l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, 2012.

Pende Nicolas, « Les composantes neurologiques du caractère », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°52, novembre 1929, p. 254-256.

Perrineau Pascal, *Le symptôme Le Pen : radiographie des électeurs du Front National*, Fayard, Paris, 1997.

Pervillé Guy, *Pour une histoire de la guerre d'Algérie*, Paris, Picard, 2002.

Pourtois Hervé et Chaumont Jean-Michel (sous la direction de), « Souffrance sociale et attentes de reconnaissance », *Recherches sociologiques*, n° 2, vol. 30, 1999.

Prémat Christophe, « Mai 68, le conflit des interprétations », *Sens-Public.org*, [en ligne]. Disponible sur : http://www.sens-public.org/spip.php?page=ispip-article&id_article=635. Consulté le 28 janvier 2012.

Pritchard C., Ward J., « Le suicide des jeunes et de la population générale en France et dans les pays développés : approche comparative des données quantitatives », in *Actualités psychiatriques*, n° 4, octobre-décembre 1994, p. 3-8.

Rawls John, *Théorie de la justice* (1971), traduit par Catherine Audard, Paris, Seuil, 1987.

Rémond René, *L'anticléricalisme en France : de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard, 1976.

Rémond René, *Le retour de de Gaulle*, Paris, Éd. Complexe, 1998.

Renan Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Paris, Fayard/Mille et une nuits, 1997.

Renard Didier, *Initiative des politiques et contrôle des dispositifs décentralisés : la protection sociale et l'Etat sous la Troisième République, 1885- 1935*, Paris, MIRE, 1999.

Revérioux Madeleine, « Jean Jaurès et la nouvelle idée laïque », in *Laïcité 2000*, Colloque de 1986, Edilig, Paris, 1987.

Ricœur Paul, *La critique et la conviction*, entretiens avec François Azouvi et Marc de Launay, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

Rivero Jean, « Rapports sur les notions d'égalité et de discrimination en droit public français », *Travaux de l'Association Henri Capitant, Journée de Luxembourg, 31-4 juin 1961*, p. 350-351.

Røelofs H. Mark, *The tension of citizenship. Private man and public duty*, New York, Tinehart & Company, 1957.

Roumette Julien, *Romain Garic : l'ombre de l'histoire*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail, 2007.

Rousseau Jean-Jacques, Première version du *Contrat social*, Paris, Pléiade, 1964.

Rousseau Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, tome 3, Paris, Gallimard, 1965.

Rousseau Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation, Livre I*, Paris, Imprimerie et fonderie stéréotypes de Pierre Didot l'ainé et de Firmin Didot, 1816.

Rossi Éric, *Jeunesse française des années 80-90 : la tentation néo-fasciste*, Paris, Université Panthéon-Assas (Paris II), L.G.D.J, E.J.A, 1995.

Royot Daniel, Bourget Jean-Loup, Martin Jean-Pierre, *Histoire de la culture américaine*, Paris, P.U.F., 1993.

Ruol Muriel, « De la neutralisation au recouplement. John Rawls face au défi de la démocratie plurielle », *Revue philosophique de Louvain*, n° 98-1, 2000, p. 47-63.

Saint-Just, Séance du 24 avril 1793, *Archives parlementaires*, t. 63, p. 203, in Brunet Pierre, *Vouloir pour la nation : le concept de représentation dans la théorie de l'État*, Rouen, Publications Universitaires de Rouen Havre, 2004.

Schor Ralph, *Français et immigré en temps de crise (1930-1980)*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Sen Armatya, *Identité et violence*, Paris, Odile Jacob, 2010.

Shirali Mahnaz, *Entre islam et démocratie. Parcours de jeunes Français d'aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 2007.

Simondon Gilbert, *Du mode d'expérience des Objets techniques*, Paris, Aubier, 1958.

Sirinelli Jean-François, *Les vingt décisives : 1965-1985, le passé proche de notre avenir*, Paris, Fayard, 2007.

Sirinelli Jean-François, *Mai 68 : L'événement Janus*, Paris, Fayard, 2008.

Skocpol Theda, « Formation de l'État et politiques sociales aux France », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°96-97, mars 1993, p. 21-37.

Smith Anthony, *Theories of nationalism*, London, Gerald Duckworth & Co Ltd, 1971.

Souriac René, Cabanel Patrick, *Histoire de France 1750-1995, Tome 2 : Société, Culture*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail, 1996.

Steinmo Sven, « Néo-institutionnalisme historique », *Dictionnaire des politiques publiques*, op. cit., p. 367-374.

Stiglitz Joseph Eugene, *Principes d'économie moderne*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

Stora Benjamin, *Histoire de la guerre d'Algérie, 1954-1962*, la Découverte, Paris, 1993.

Stora Benjamin, *Le mystère De Gaulle : Son choix pour l'Algérie*, Paris, Robert Laffont, 2010.

Suk-Ying Wong, « The Evolution of Social Sciences Instruction, 1900-1986. A cross-national Study », *Sociology of Education*, vol. 64, n°1, 1991, p. 33-47.

Surel Yves, *L'État et le livre. Les politiques publiques du livre en France (1957-1993)*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Swain Bob, *La France made in USA*, PMP Morgane Production ARTE France, 2007.

Szczepanski Maxime, « le village planétaire. Variations sur l'échelle d'un lieu commun », *Les langages du politiques*, n° 71, mars 2003, p. 149-156

Taguieff Pierre-André, « La doctrine du national-populisme en France », *Études*, n° 364, janvier 1986, p. 27-47

Taguieff Pierre-André, « Entretien : origines et métamorphoses de la Nouvelle droite », *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire*, vol. 40, n° 40, octobre-décembre 1993, p. 4-5.

Tarot Camille, « Communauté : de quoi est-ce le mythe ? », *Mana, Revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 16, 2009, p. 51-84.

Tartakowsky Danielle, *Les manifestations en France (1918-1968)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1997.

Tartakowsky Danielle (dir.), Andrieu Claire, Lavabre Marie-Claire, *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence, PUP, 2006.

Teixido Sandrine, « Franz Boas (1858-1942). Le père de l'anthropologie culturelle », *Sciences Humaines*, n° 138, mai 2003, p. 44-46.

Ténavian Pierre, *Le voile médiatique*, Paris, Raison d'Agir, 2005.

Terral Julien, *L'insécurité au Journal Télévisé. La campagne présidentielle de 2002*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Thiesse Anne-Marie, *La construction des identités nationales : Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1999.

Tocqueville Alexis de, *De la démocratie en Amérique*, t. II, Paris, Gallimard, 1961.

Touraine Alain, *Critique de la modernité*, Paris, Seuil, 1992.

Tremblay Gaëtan, « De Marshall Mc Luhan à Harol Innis ou du village global à l'empire mondial », *Tic & Société*, Vol. 1, n° 1, 2007, p. 107-129.

Valadier Paul, « Ouverte comme la société », *Le Monde des Débats*, mars 1993.

Valensi Lucette, « Histoire nationale, histoire monumentale. Les lieux de mémoire », *Annales HSS*, n° 6, novembre-décembre 1995, p. 1271-1277.

Valode Philippe, *Le livre noir de la collaboration*, Paris, Acropole Belfond, 2013.

Viard Jean, *La société d'archipel ou les territoires du village global*, Paris, Editions de l'Aube, 1994.

Wagener Albin, *Le débat sur "l'identité nationale" : Essais à propos d'un fantôme*, Paris, L'Harmattan, 2010.

Weber Henri, *Que reste-t-il de Mai 68 ? Essai sur les interprétations des "événements"*, Paris, Seuil, 1998.

Weber Henri, *Faut-il liquider Mai 68 ?*, Paris, Seuil, 2008.

Weil Éric, « De la nature », *Philosophie et réalité*, B.A.P. n° 37, Bauchesne, Paris, 1982, p. 362.

Winock Michel, *L'agonie de la IV^e République. 13 mai 1958*, Paris, Gallimard, 2006.

Winock Michel, « Avril 1961 : le putsch qui fait pschitt », *Histoire*, n° 363, avril 2011, p. 8-15.

Zancarini-Fournel Michelle, « Généalogie des rébellions urbaines en temps de crise 1971-1981 », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°84, 2004, p. 119-127.

Annexes

Table des matières de *L'initiation à la vie civique* d'André Godier et Georges Salesse, 1952.

TABLE

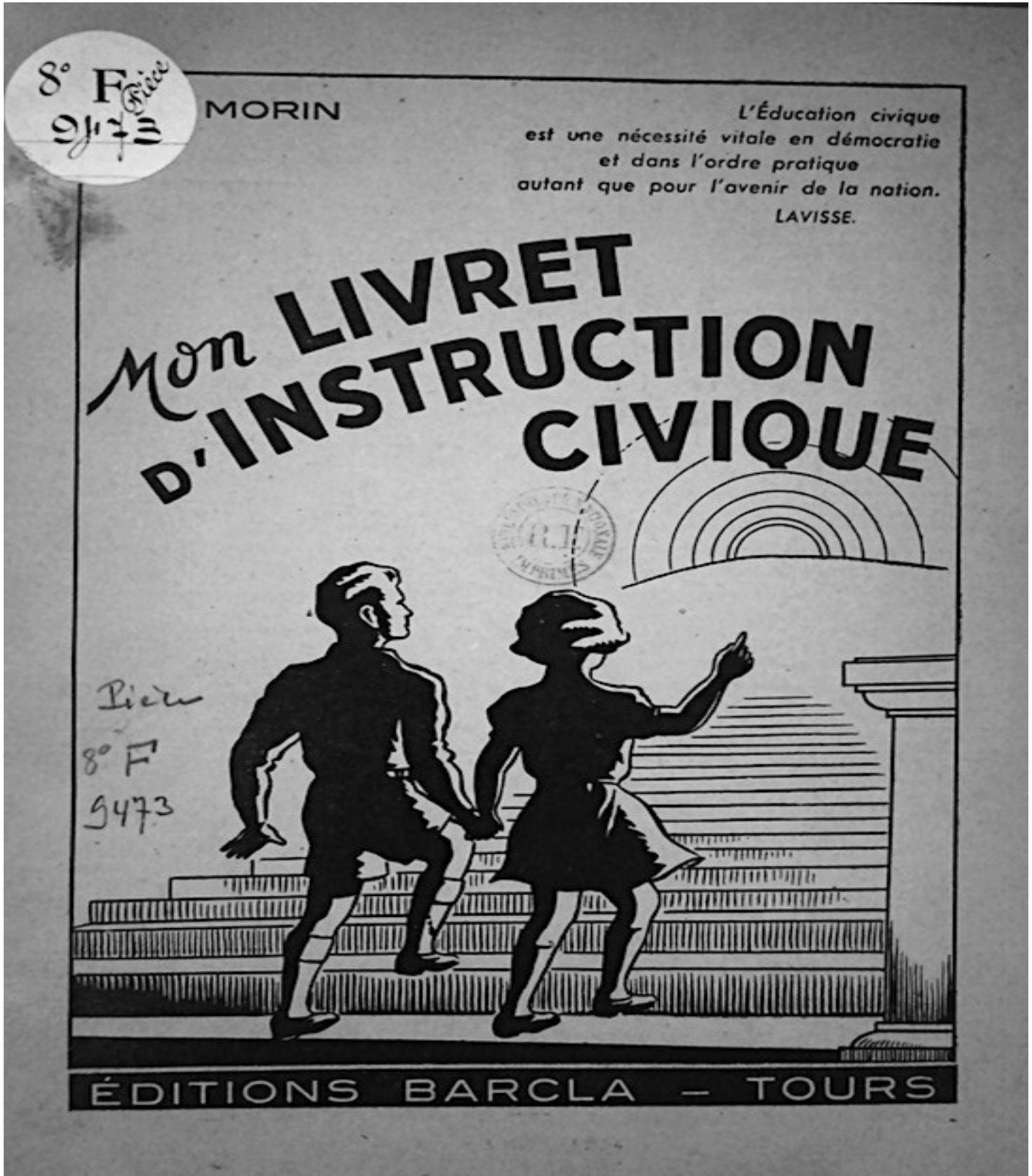
PREMIÈRE PARTIE : GÉNÉRALITÉS.

I. Textes officiels	3
II. L'éducation civique et la formation de l'homme et du citoyen	13
III. Pédagogie de l'initiation à la vie civique	21

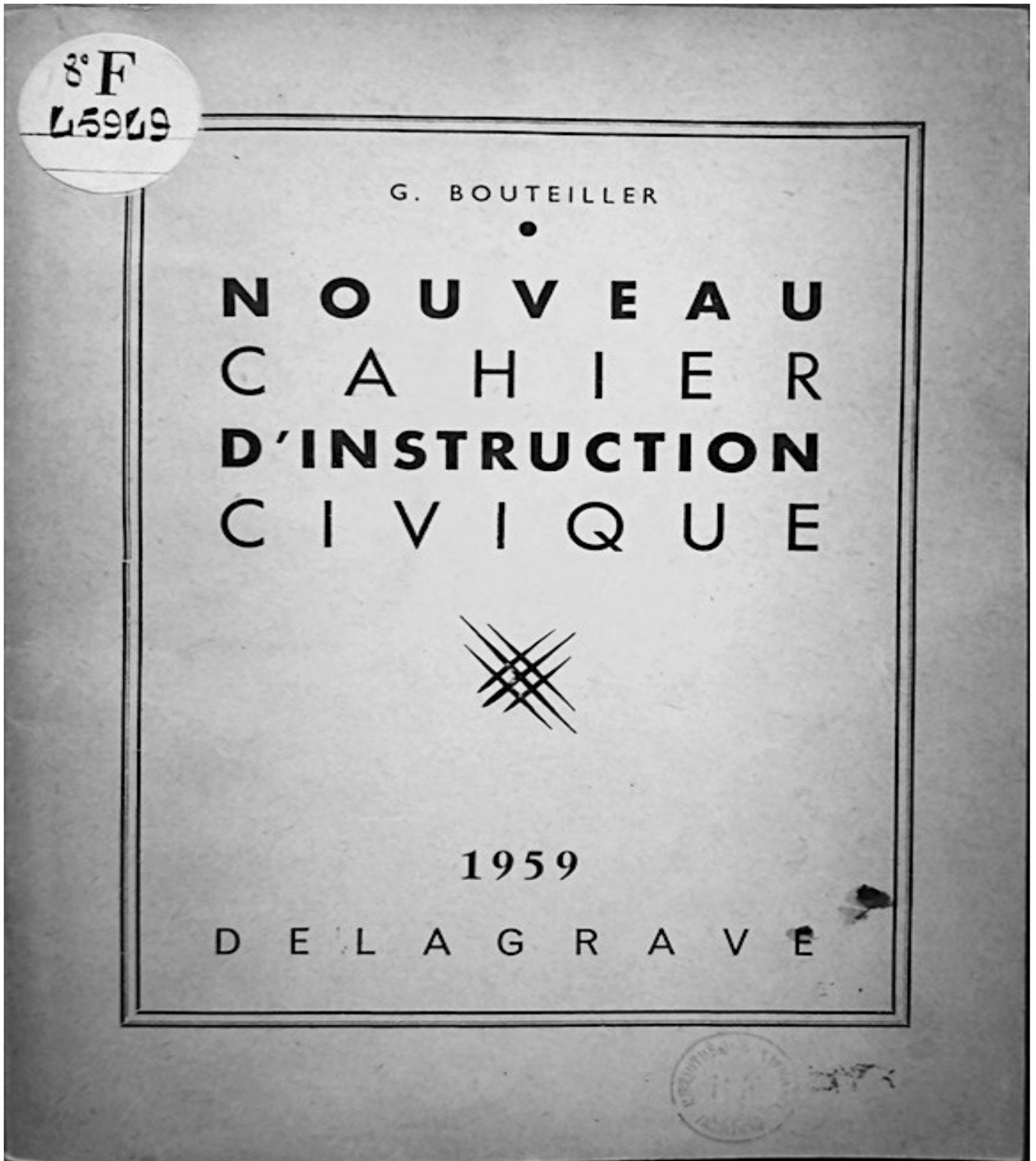
DEUXIÈME PARTIE : NOTES DOCUMENTAIRES ET BIBLIOGRAPHIQUES.

I. La coopération scolaire	36
II. La commune	54
III. Le conseil municipal, le maire	58
IV. L'état civil	61
V. Le budget communal	63
VI. Le cadastre et le remembrement	65
VII. La commune, foyer de vie culturelle	68
VIII. Les contrats	73
IX. La réglementation du travail	93
X. La Sécurité sociale	98
XI. La République et la démocratie	104
XII. La nation et le sens national	128
XIII. Les droits de l'homme	137
XIV. Les rapports entre les nations	141
XV. Les rapports entre les nations (<i>suite</i>)	153
XVI. Démographie	161
XVII. L'enseignement de la sécurité à l'école primaire	169

Couverture du manuel de Lionel Morin pour les classes primaires, *Mon livret d'instruction civique*, 1952.



Couverture du *Nouveau cahier d'instruction civique* pour les classes primaires de Georges Bouteiller, 1959.



Exercices du manuel de Georges Bouteiller pour les classes primaires consacrés aux devoirs du citoyen (1959).

1. — Cherchez dans votre livre d'histoire les lois qui ont rendu l'instruction publique gratuite, laïque, obligatoire.

Quel est le grand Français qui en a été l'initiateur ?

2. — Cherchez en examinant les résultats d'une élection le pourcentage de citoyens qui se sont abstenus de remplir leur devoir d'électeurs.

3. — Consultez attentivement le tableau ci-dessous :

VILLE DE MULHOUSE	ÉLECTIONS	POURCENTAGE TOTAL DES ABSTENTIONS	POURCENTAGE DES ABSTENTIONS PARMI LES ÉLECTEURS DE 21 A 30 ANS
Élections du 14/11/1948	Municipales	25°/°	39°/°
Élections du 17/6/1951	Législatives	21°/°	28,5°/°
Élections du 7/10/1951	Cantoniales	54°/°	66°/°
Élections du 26/4/1953	Municipales	26°/°	36,5°/°

Quelles réflexions vous inspirent :

- 1° l'importance de ces pourcentages ?
- 2° la comparaison, pour chaque consultation électorale, du pourcentage total des abstentionnistes avec celui des abstentionnistes de 21 à 30 ans.

4. — Quelle est actuellement la durée du service militaire ?

Etablissez la liste des grades de l'armée française.

Exercice du même manuel consacré à la bonne acceptation des principes républicains.

1. — Réfléchissez sur les exemples suivants :

a) M. Dupont, laitier, veut installer une porcherie. Ses voisins protestent. Quelles sont leurs raisons, aux uns et aux autres ? Quelle solution pourra être donnée au différend ?

b) Un propriétaire possède un terrain — la construction d'une route est décidée, et l'Etat demande au propriétaire de lui vendre son terrain. Celui-ci refuse.

Jugez sa conduite. Où est l'intérêt particulier ?
l'intérêt général ?

L'intérêt général devra l'emporter sur l'intérêt particulier après une **expropriation** (Voyez le sens de ce terme dans le dictionnaire.)

— Cherchez dans votre commune ou votre canton, d'autres exemples d'intérêts particuliers divergents ou s'opposant à l'intérêt général.

2. — Trouvez dans l'histoire, et en particulier dans l'histoire récente,
— des exemples réconfortants d'union de tous les Français,
— des exemples de sacrifices magnifiques.

Conclusion du même manuel écrite à l'impératif.

CONCLUSION

Filles et garçons de France

Au terme de ce cahier, après les recherches que vous avez faites, il nous reste un dernier appel à vous adresser :

Gardez toujours votre liberté de jugement ! Citoyens d'une démocratie, vous avez le droit et le devoir de penser et de juger par vous-mêmes, sans suivre aveuglément les plus forts, les plus habiles ou les plus éloquents, sans croire à toutes les promesses, avant d'essayer de voir si elles ne sont pas trompeuses. Soyez des citoyens libres, librement soumis à des lois que vous pouvez, par un bon usage de votre bulletin de vote, améliorer, rendre toujours plus justes et plus humaines. Servez la France, aimez la paix, et faites une réalité pour vos enfants de cette devise républicaine que vos pères vous ont léguée :

LIBERTÉ — ÉGALITÉ — FRATERNITÉ

Page du manuel d'Olivier Gilbert, *Instruction civique, Classe de Seconde*, de 1964 consacré aux devoirs du citoyen vis-à-vis de ses « frères ».



N'oublions pas nos frères.

Repas de Noël servi à des vieillards et à des déshérités.

Au fur et à mesure que la démocratie se fait moins individualiste et plus communautaire, — donc, nous l'avons dit, plus exigeante pour chaque citoyen tenu de participer plus étroitement à la vie politique de son pays, — le terme de « fraternité » prend un sens autrement riche.

A côté des droits que sont la liberté et l'égalité, c'est l'accent mis sur les **devoirs** de l'homme vivant en société et considérant les autres hommes comme ses **frères**. Sans cette contrepartie, la liberté risque de dégénérer en licence et l'égalité de n'être plus qu'un impératif égoïste. « Les peuples, disait Tocqueville, veulent l'égalité dans la liberté et, s'ils ne peuvent l'obtenir, ils la veulent encore dans l'esclavage ».

Lettre de Raymond Jacquenod à Marcel Pinet concernant les travaux de Madeleine Grawitz, 27 février 1976.

*Cabinet du Ministre
de l'Éducation
Le Conseiller Technique*

CAB/7/N°4078
YB/AG

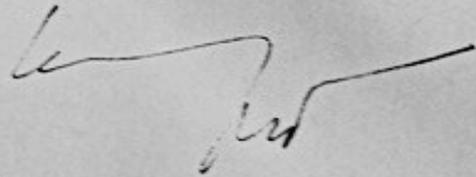
Paris, le 27 FEV. 1976

NOTE à l'attention de

Monsieur PINET
Directeur Général de la
Programmation et de la
Coordination.

D. C. S. C.	
Date d'arrivée	1.3.76
N° de classement	17
Étude par	H. L. de la Commission
VO	

Avec l'accord de MM. DENIEUL et VANDEVOORDE,
→ je vous communique ce dossier d'enquête émanant de Mlle GRAWITZ,
qui pourrait inspirer les travaux de la Commission Fourastié, chargée
des Sciences humaines et de l'Instruction civique.



Raymond JACQUENOD

Lettre de Raymond Jacquenod à Marcel Pinet notifiant les suggestions du groupe de réflexion sur l'enseignement civique, 17 juin 1976.

Cabinet du Ministre
de l'Éducation

Le Chargé de Mission

Paris, le 17 JUIN 1976

CAB/7/N° 4983
NC/AMP

D. C. P. C.	
date d'arrivée	18.6.76
nom du directeur	lm
à traiter par	M. Labaste
no	

NOTE

à l'attention de

Monsieur PINET
Directeur de la Programmation et
de la Coordination

OBJET : Education morale et civique

Après avoir rencontré, à deux reprises, MM. LABASTE et BEIS j'ai soumis à M. le Ministre quelques suggestions concernant l'éducation morale et civique. Je vous serais très reconnaissant de bien vouloir me faire part de vos observations sur l'ensemble de ces propositions, et je souhaiterais savoir comment pourrait être envisagée l'application de chacun de ces points, approuvés, dans leur principe, par M. le Ministre.

Ces propositions portaient essentiellement sur quatre points distincts :

- 1) l'éducation civique dans le premier degré
 - affirmer explicitement dans les programmes de l'enseignement élémentaire la place qui doit être faite à "la civilité puérile et honnête".
- 2) l'éducation civique dans le second degré
 - présenter explicitement dans les programmes (et pas seulement dans les instructions) du premier cycle les informations élémentaires concernant la vie civique et les notions à faire connaître et admettre par tous les futurs citoyens. Par exemple, la claire conscience des obligations qu'impose la vie en commun (non seulement dans la classe, mais dans la cité : la ville ou l'Etat).
 - être très précis sur l'organisation de certains enseignements comme l'enseignement de la sécurité en général et de la sécurité routière en particulier.

.../...

Suite de la lettre de Raymond Jacquenod à Marcel Pinet du 17 juin 1976.

- 2 -

- redonner force de loi aux dispositions qui présidaient à l'organisation des conférences d'instruction civique dans le second cycle, en évitant le risque de conflits politiques : système de conférences de 2 H organisées selon des thèmes dont la liste peut être donnée par le ministère et dont la présentation est placée sous le contrôle du chef d'établissement assisté de son conseil.

- selon la suggestion de M. le Ministre, faire un sort particulier à la formation civique au cours de la dernière année du premier cycle, de façon que cette éducation y paraisse comme un couronnement et une préparation à la vie de même que la philosophie paraît, en dernière année de second cycle, comme une synthèse, une réflexion globale sur l'ensemble des études libérales avant l'entrée dans l'âge adulte.

3) la formation des maîtres

- donner les moyens de former les maîtres aux tâches ainsi définies : place de cette préparation dans les centres de formation des maîtres. Vérification de leur aptitude à les assumer, à l'occasion des concours.

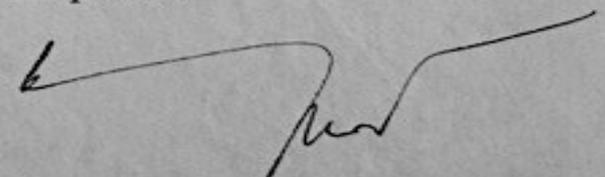
- veiller (par l'intermédiaire de l'inspection et des chefs d'établissement) au sérieux avec lequel l'éducation civique est assurée.

4) la constitution d'un petit groupe de réflexion dans lequel, des bonnes volontés, venues de divers horizons politiques, accepteraient sans doute de se rencontrer.

Je suggérerais, à cet effet, les noms de M. LABASTE, M. BEIS, M. GAUTHIER qui représenteraient le Ministère. Parmi les personnalités ~~utilisés dans d'autres lettres~~ ^{venant d'autres lettres}, nous pourrions, sans doute, avoir l'accord de M. le Sénateur CARAT, de Denis FORESTIER, de M. DEBIESSE, en tant que Président de la Fédération des Oeuvres Lafques.

On pourrait recueillir l'avis de ces personnalités soit (à votre convenance) en les réunissant, soit en leur demandant de nous les communiquer par écrit.

→ (Je vous serais donc obligé de bien vouloir me faire connaître votre avis sur ces différents points.



Raymond JACQUENOD

Note du ministère datée du 21 décembre 1977 sur les regrets « passésistes » suscités par l'enseignement civique et moral.

21 DEC. 1977

NOTE - THIONVILLE

(Conférence de M. PENARD du 15 décembre 1977)

L'EDUCATION CIVIQUE ET MORALE A L'ECOLE

-Éléments de réflexion-

- On constate toujours, au sujet de l'instruction civique et morale, l'existence d'un regret "passésiste" :
 - . avant 1945, cet enseignement était donné à partir d'un large consensus qui datait de Jules FERRY (l'école est la voie du progrès,...) ;
 - . depuis 1945, le monde a changé, le consensus a disparu ;
 - . la formation civique et morale :
 - . pouvait auparavant faire l'objet d'une instruction et être enseignée ;
 - . elle fait aujourd'hui l'objet d'une éducation et doit être expérimentée.
- La responsabilité de professeur est considérée comme décisive :
 - . mais de nos jours les professeurs sont syndiqués ;
 - . les consignes syndicales sont déterminantes (à la différence de ce qui se passe au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis) ;
 - . cette politisation a toujours existé ; mais la différence est, qu'aujourd'hui tous les professeurs sont politisés sans le savoir.
 - . les professeurs d'aujourd'hui ont le sentiment qu'ils sont séparés du groupe social, ils veulent s'y réinsérer, se requalifier afin d'y retrouver leur place et leur statut.
- Un élément important dans les erreurs de jugement et de comportement faites par les enseignants est qu'ils ne s'adressent qu'à un auditoire "faux".

Ceux qui les écoutent et avec lesquels ils se mesurent ne sont jamais que des enfants sur lesquels ils ont autorité.

.../

Suite de la note du 21 décembre 1977.

- 2 -

- l'idée de Patrie :

- . avant la dernière guerre mondiale l'idée de Patrie était présente mais non active ;
- . en 1945, l'idée reparaît grâce à la Résistance ;
- . cette idée est remise en cause au moment des guerres coloniales ;
- . aujourd'hui la "bonne Patrie" c'est celle des autres ;
- . il semble que les jeunes d'aujourd'hui sont sensibles au patriotisme du "lieu" (celui où ils sont nés, où ils habitent,...) mais ne comprennent pas le patriotisme "français".

- deux problèmes d'aujourd'hui en éducation civique :

- 1) dans quelle société vivrons-nous demain, comment s'y préparer ?
Or l'éducation civique se vit au jour le jour et ne peut pas intégrer l'imaginaire.
- 2) la fascination du terrorisme romantique.

x x
x

L'auditoire de Thionville était intéressé par la présence de la presse à l'école et par son emploi pédagogique, mais il est apparu qu'il lui avait semblé préférable non pas de dire :

. utilisation de la presse pour l'information

mais . utilisation de la presse comme outil pédagogique.

(exemple du volcan : la notion de volcan reste une abstraction pour l'enfant de Thionville mais devient une réalité le jour de l'éruption de la Soufrière, seule la presse peut alors donner un support réel à la motivation par l'évènement).

En outre, la presse est l'un des media, il faut que l'enfant se familiarise avec lui et sache comment l'on fait un journal (de même qu'il doit savoir comment se fait une émission de T.V.).

(exemple de Bourges : comparaison entre les articles des journaux et ce qu'avait annoncé le télétype).

Article de presse daté du 2 avril 1977 et archivé par le ministère sur « La morale et le civisme de grand-papa par Louis François ».

• • • LE MONDE — 2 avril 1977 — Page 11

ÉDUCATION

Libres opinions

La morale et le civisme de grand-papa

par LOUIS FRANÇOIS (*)

QUAND il parle de « l'éducation morale et civique de grand-papa » (1), le ministre de l'éducation ne se souvient guère qu'il fut un professeur d'histoire et de géographie, soucieux de la réalité des faits.

Car l'éducation morale en tant qu'enseignement fut supprimée en 1948. Elle devait cependant, à l'occasion, inspirer les réflexions des professeurs et des élèves lors de l'étude des textes littéraires, l'explication des faits historiques, les incidents éventuels de la vie scolaire. Notre ministre ne dit rien d'autre.

Car, depuis 1945, il est recommandé que l'éducation civique soit incluse dans une organisation démocratique de la classe et de l'établissement scolaire, dans la pratique des responsabilités matérielles et morales qu'impose toute collectivité gérée démocratiquement, dans des activités de clubs et des entreprises gérées par les élèves eux-mêmes. Elle était moins discours qu'action. Notre ministre ne dit rien d'autre.

Depuis 1945, l'éducation civique était aussi conçue comme une prise de conscience coordonnée et progressive des réalités économiques et sociales et, à partir de celles-ci, comme une réflexion sur les institutions administratives et politiques nécessaires à leur gestion démocratique. En sixième et en cinquième, les élèves étudiaient comment, sur un certain territoire (la commune, le département, la région), étudié préalablement de façon géographique et historique, vivent un certain nombre d'habitants qui ont des intérêts communs (logement, ravitaillement, hygiène, transports, écoles, espaces verts, etc.) ; seulement après on pouvait passer aux formes de gestion de ces intérêts communs.

En quatrième, des équipes se rendaient compte, à partir d'études concrètes sur l'eau, le lait, le pain, la viande, le gaz et l'électricité, la radio et la télévision, le chemin de fer, etc., de la solidarité économique et sociale imposée par la science et la technique modernes. En troisième enfin, les institutions administratives et politiques étaient étudiées dans le cadre national en rapport étroit avec les programmes de géographie (la France) et l'histoire (l'époque contemporaine).

Voilà ce que le ministre vient de supprimer, ou de diluer dans divers enseignements, pour un gain horaire.

Certes, celui qui a conçu cette instruction civique est maintenant un grand-père. Mais elle avançait tellement son temps qu'elle est devenue parfaitement adaptée à la période actuelle. Si, souvent, elle fut malmenée, c'était que les professeurs ne recevaient aucune formation professionnelle, qu'ils s'y engageaient souvent en apprentis malhabiles et échouaient. Lorsqu'elle était conduite par des professeurs dynamiques, qui s'y intéressaient, elle donnait d'excellents résultats et passionnait les jeunes.

Je pense que cette éducation civique, qui fut conçue par des hommes forgés par la Résistance, répond mieux aux objectifs, par ailleurs très louables, du ministre.

(*) Doyen honoraire de l'inspection générale d'histoire, de géographie et d'instruction civique.

(1) *Le Monde* du 18 mars.

Note du GTD éducation civique datée du 21 mai 1990.

Membres du CNP
+ M Legrand Duetrou DLC

21 MAI 1990

CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES

Note : Réflexion sur l'éducation civique

fait le
21.05.90

1. 1 - Deux possibilités pour le CNP :
- aborder la question dans le cadre de la commission HGSS, à l'image de ce qui a été fait par la commission Joutard,
 - constituer un groupe ad hoc.

Je préfère cette seconde voie pour deux motifs en apparence contradictoires :

- affirmation de l'aspect interdisciplinaire,
- nécessité de contenus et méthodes propres.

1. 2 - De plus, il semble nécessaire que les membres impliqués du CNP commencent par se mettre d'accord sur des objectifs : s'agit-il en priorité de former des citoyens zélés ? des citoyens critiques ? des patriotes obéissants ? des consommateurs avertis ?... Or, ces différentes demandes sont toutes présentes lorsqu'on parle d'éducation civique et elles ne sont pas forcément compatibles. De plus, les cadres de référence semblent brouillés, avec la multiplication des lieux de civisme (local, régional, européen) ; brouillage aussi, autant qu'on puisse en juger, du côté des valeurs de référence qui pourraient constituer le lien social en fonction d'une conception commune de l'intérêt général.

Il faut donc une discussion préalable sur les objectifs, c'est-à-dire sur ce que devrait être le civisme ; je propose que nous l'abordions à quelques uns autour des idées :

- d'identité citoyenne et conscience de citoyenneté,
- de solidarité,
- d'implication active des individus et des groupes.

2. 1 - La question des contenus de l'éducation civique scolaire vient ensuite. Deux idées semblent à peu près acquises parmi nous :

2. 1.1 - l'EC est à la fois transversale (interdisciplinaire) et se constitue à partir d'un corpus étroitement lié aux droits de l'homme ; elle relève de pratiques et de savoirs.

2. 2.2 - il faut revoir les programmes en vigueur, à la fois ambitieux par rapport à l'âge des jeunes enfants et "cocardiens", même si l'Europe y figure.

2. 2 - sans énumérer la totalité des disciplines liées à l'EC, on peut dire :

- que tous les enseignants sont impliqués, plus largement tous les éducateurs, plus largement encore tous les porteurs de messages (délibérés ou pas) ;
- que la discipline d'appui traditionnelle est l'histoire, sans préjudice de la géographie et des sciences sociales, de l'économie, de la philosophie, du droit, des lettres, de l'éducation esthétique et physique... On pourrait ajouter le rôle du jeu et celui des techniques de communication.

45 -

Ministère de l'Education Nationale

L'éducation civique aujourd'hui

Propositions du **Groupe Technique**
Education Civique

Juin 1993
Version définitive

Index des noms

A

AMALVI Christian, 21, 533

ARENDRT Hannah, 433, 476, 550

AUDIGIER François, 25, 26, 75, 196, 201, 202, 203, 205, 395, 404, 406, 407, 408, 409, 430, 510, 511, 524, 533

AUTEXIER Jean-Yves, 435, 525

B

BADINTER Élisabeth, 331, 403, 461, 511, 521

BARDONNET-DITTE Jeannine, 395, 396, 397, 399, 401, 402, 403, 511, 525

BARRE Raymond, 212, 280, 369

BAUBÉROT Jean, 18, 23, 277, 283, 314, 315, 443, 446, 455, 456, 458, 459, 460, 472, 485, 525, 527, 544

BAUDELLOT Christian, 173, 191, 215, 534

BAYROU François, 390, 391, 392, 393, 397, 407, 413, 418, 419, 421, 432, 481, 512, 519

BECKER Jean-Jacques, 128, 183, 213, 332, 551

BERGOUNIOUX Alain, 8, 25, 62, 86, 132, 395, 397, 398, 402, 421, 425, 442, 443, 444, 450, 451, 452, 453, 461, 462, 463, 464, 465, 467, 468, 470, 471, 476, 477, 480, 483, 489, 498, 511, 518, 524, 526

BERNSTEIN Basil, 90, 173, 319, 551, 553, 555, 561

BERNSTEIN Serge, 90, 173, 319, 551, 553, 555, 561

BERQUE Jacques, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 377, 518, 527, 530, 544

BERT Paul, 17, 63, 70, 74, 98, 522, 548

BEULLAC Christian, 325, 326, 509

BIRNBAUM Pierre, 22, 91, 503, 551, 555

BLAIS Marie-Claude, 26, 54, 526, 529, 540

BLOCH Marc-André, 45, 90, 224, 534, 551

BOURDIEU Pierre, 136, 173, 178, 190, 191, 215, 247, 307, 411, 490, 493, 518, 526, 534, 535, 562

BOURGEOIS Léon, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 122, 132, 336, 351, 412, 535, 548, 552

BOUTEILLER Georges, 81, 141, 142, 147, 160, 162, 164, 167, 267, 522, 523, 570, 571

BOZEC Géraldine, 23, 324, 328, 391, 408

BRAUDEL Fernand, 192, 193, 224, 226, 331, 335, 547

BUISSON Ferdinand, 53, 56, 74, 95, 99, 446, 452, 456, 457, 463, 482, 530, 531, 535, 538, 548

C

CAPEL Fanny, 430, 431

CAPELLE Jean, 135, 193, 260

CARPENTIER Jean, 138, 536

CHAMBOREDON Jean-Claude, 190, 215, 536

CHATEL Luc, 281, 354, 425, 521, 527

CHEVÈNEMENT Jean-Pierre, 196, 311, 312, 324, 325, 332, 333, 336, 337, 338, 340, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 359, 361, 362, 364, 365, 378, 379, 384, 391, 397, 407, 441, 481, 484, 527

CHIRAC Jacques, 257, 364, 369, 372, 422, 444, 453

CITRON Suzanne, 226, 326, 328, 519, 536

COLLIN Georges, 20, 98, 160, 162, 164, 167, 197, 216, 219, 332, 402, 523, 539, 550, 551, 555, 556, 558

COMPAGNON Béatrice, 215, 442, 536

CONDORCET Nicolas de, 14, 15, 62, 105, 192, 305, 312, 345, 346, 347, 354, 472, 538, 541, 553

COQ Guy, 277, 283, 472, 527

COSTA-LASCOUX Jacqueline, 25, 26, 395, 403, 408, 421, 524, 528

COUSINET Roger, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 528, 547

CRUBELLIER Maurice, 24, 324, 326, 328, 537

CUVILLIER Armand, 110, 111, 553

D

DE GAULLE Charles, 130, 133, 134, 135, 184, 542, 553, 565

DEBRAY Régis, 179, 180, 331, 445, 454, 519, 521, 528

DEBRÉ Michel, 324, 457

DELACROIX Christian, 326, 335, 408, 538, 553

DÉLOYE Yves, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 34, 97, 100, 101, 108, 167, 412, 413, 537, 554

DERRIDA Jacques, 271, 305, 520

DESANTI Jean-Toussaint, 378, 379, 554

DONEGANI Jean-Marie, 168, 302, 322, 537

DUBET François, 55, 217, 220, 438, 466, 538, 554

DURKHEIM Émile, 16, 17, 43, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 69, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 113, 114, 173, 253, 304, 343, 380, 466, 467, 505, 527, 528, 538, 539, 541, 552, 554, 555, 561

E

ÉLIAS Norbert, 29, 32

ESTABLET Roger, 173, 191, 215, 534

ÉTIENNE Bruno, 450, 486, 538

F

FABRE Robert, 197, 332, 337, 342, 355, 360, 426, 529, 539

FALAIZE Benoît, 423, 424, 526

FAURE Edgar, 192, 226, 520

FEBVRE Lucien, 167, 224, 377, 379, 539

FERHAT Ismaïl, 334, 539

FERRY Jules, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 58, 63, 65, 66, 70, 72, 74, 75, 83, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 133, 167, 174, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 195, 277, 278, 312, 343, 346, 348, 349, 384, 400, 431, 432, 435, 437, 443, 446, 452, 456, 484, 489, 511, 529, 534, 539, 542, 543, 547

FERRY Luc, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 58, 63, 65, 66, 70, 72, 74, 75, 83, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 133, 167, 174, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 195, 277, 278, 312, 343, 346, 348, 349, 384, 400, 431, 432, 435, 437, 443, 446, 452, 456, 484, 489, 511, 529, 534, 539, 542, 543, 547

FILLON François, 394

FILLOUX Jean-Claude, 42, 55, 56, 466, 539, 555

FINKIELKRAUT Alain, 308, 309, 331, 384, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 461, 476, 487, 488, 491, 498, 500, 503, 521, 539, 556

FORAY Philippe, 331, 347, 494, 539, 540

FOUCAULT Michel, 167, 178, 555

FOUCHET Christian, 199, 203, 226, 512

FOURASTIÉ Jean, 6, 171, 221, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 262, 263, 271, 277, 300, 305, 342, 483, 484, 491, 495, 496, 497, 504, 529, 551, 552

FOUILLÉE Alfred, 22, 168, 540

FRANÇOIS Louis, 16, 25, 26, 28, 41, 50, 55, 59, 62, 75, 76, 77, 80, 114, 174, 177, 189, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 216, 217, 218, 220, 226, 260, 282, 306, 315, 317, 318, 326, 327, 330, 332, 335, 378, 379, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 413, 419, 421, 424, 430, 431, 432, 436, 438, 466, 475, 481, 489, 500, 508, 510, 511, 512, 518, 519, 524, 526, 527, 528, 529, 533, 534, 538, 540, 553, 554, 555, 557, 560, 561, 562, 563, 580

FREINET Célestin, 43, 44, 45, 49, 50, 185, 189, 287, 288, 430, 529, 541

G

GAÏTI Brigitte, 257, 335, 540, 556

GALICHET François, 26, 405, 419, 529

GAMBETTA Léon, 18, 19, 70, 96, 103, 214, 534, 556

GAUCHET Marcel, 26, 54, 85, 335, 374, 383, 384, 428, 487, 497, 498, 500, 503, 526, 529, 539, 540, 556

GAUTHIER Henri, 183, 236, 273, 275, 446, 509, 525, 529

GELLNER Ernest, 14, 106, 107, 556, 559

GIRAULT René, 192, 327, 330, 331, 512, 546

GISCARD D'ESTAING Valéry, 211, 213, 214, 227, 257, 280, 369

GODIER André, 82, 84, 85, 87, 88, 93, 94, 99, 103, 108, 109, 112, 113, 116, 118, 120, 121, 122, 124, 412, 499, 503, 523, 568

GRAWITZ Madeleine, 6, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 262, 263, 264, 267, 268, 271, 277, 300, 303, 306, 371, 508, 540, 556, 557, 575

GUICHARD Olivier, 192, 227, 508

GUIRAUDON Virginie, 321, 322, 323, 557

H

HABERMAS Jürgen, 352, 353, 354, 408, 419, 426, 427, 475, 540, 545, 557

HABY René, 6, 36, 46, 60, 195, 206, 207, 227, 228, 230, 258, 259, 260, 261, 262, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 300, 301, 302, 305, 337, 338, 340, 398, 488, 490, 508, 509, 520, 529, 532, 559

HUBERT René, 41, 45, 110, 112, 328, 529, 557

I

IHL Olivier, 21, 27, 557

J

JACQUENOD Raymond, 228, 229, 231, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 277, 284, 300, 306, 508, 548, 575, 576, 577

JOSPIN Lionel, 331, 386, 387, 388, 389, 390, 392, 394, 397, 420, 464, 513, 521, 529

K

KANT Emmanuel, 13, 14, 232, 298, 428, 541, 558

KEPEL Gilles, 498, 521, 558

KERLEROUX Pierre, 76, 199, 324, 520, 527

KINTZLER Catherine, 14, 331, 347, 457, 458, 461, 521, 541, 558

L

LACROIX Justine, 382, 383, 384, 558

LAGELÉE Guy, 395, 408, 409, 524

LANG Jacques, 24, 42, 390, 540, 544

LANGEVIN Paul, 36, 43, 45, 46, 49, 197

LASCOUMES Pierre, 20, 21, 27, 557, 558

LE GALÈS Patrick, 20, 21, 27, 557, 558

LE GOFF Jacques, 313, 328, 329, 331, 335, 363, 365, 368, 520, 559

LE PEN Jean-Marie, 216, 317, 320, 321, 322, 325, 364, 552, 559, 563

LECA Jean, 22, 106, 237, 238, 556, 559

LECOQ Tristan, 50, 541

LEFORT Claude, 172, 173, 175, 382, 383, 559, 562

LEGRAND Louis, 18, 20, 60, 194, 446, 525, 542

LEGRIS Patricia, 21, 27, 188, 194, 222, 226, 256, 258, 260, 324, 327, 328, 330, 331, 337, 363, 365, 441, 445, 542

LELIEVRE Claude, 14, 15, 17, 28, 135, 189, 281, 330, 446, 521, 529, 530, 542

LOEFFEL Laurence, 8, 86, 87, 89, 91, 96, 97, 395, 442, 443, 444, 453, 461, 462, 463, 464, 465, 467, 468, 470, 471, 476, 477, 480, 498, 518

LORCERIE Françoise, 362, 365, 392, 423, 530

LYOTARD François, 85, 427, 560

M

MALHURET Claude, 7, 363, 369, 370, 371, 375, 380, 383, 384, 510

MARTUCCELLI Danilo, 55, 217, 466, 538

MAUROY Pierre, 325, 326, 327, 331, 513

MAUSS Marcel, 84, 91, 107, 108, 555, 561

MAYEUR Françoise, 18, 133, 134, 135, 542

MIALARET Gaston, 42, 43, 289, 292, 543, 545

MICHELAT Guy, 444, 453, 454, 534, 561

MILL John-Stuart, 450, 465, 561

MILZA Pierre, 319, 325, 561

MITTERRAND François, 28, 213, 317, 322, 330, 331, 332, 519

MONOD Gustave, 45, 50, 51, 52, 59, 223, 260, 541

MONORY René, 7, 363, 369, 370, 375, 380, 383, 384, 482, 510, 520, 540

MONTESQUIEU Charles de Secondat baron de, 86, 348, 355, 552, 561

MORIN Edgard, 81, 101, 103, 172, 173, 174, 175, 176, 221, 251, 252, 297, 412, 484, 505, 506, 519, 523, 561, 562, 569

MORIN Lionel, 81, 101, 103, 172, 173, 174, 175, 176, 221, 251, 252, 297, 412, 484, 505, 506, 519, 523, 561, 562, 569

MOUGNIOTTE Alain, 14, 19, 24, 26, 95, 96, 543

MUGLIONI Jacques, 105, 270, 271, 298, 306, 312, 331, 342, 343, 436, 440, 543

MUHLMANN Géraldine, 454, 455, 456, 543

N

NARBONNE Jacques, 133, 135, 184, 187, 530

NEMBRINI Jean-Louis, 357, 421, 524

NICOLET Claude, 14, 89, 96, 97, 98, 331, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 344, 346, 347, 352, 356, 359, 364, 368, 413, 421, 446, 469, 519, 531, 544

NIQUE Christian, 14, 28, 135, 330, 531, 542

NORA Pierre, 327, 335, 336, 363, 368, 384, 446, 463, 554, 562

O

OBIN Jean-Pierre, 26, 531

OGNIER Pierre, 18, 24, 446, 525, 544

OTTAVI Dominique, 26, 42, 44, 45, 50, 51, 53, 54, 526, 529, 540, 544

OZOUF Mona, 307, 308, 313, 327, 329, 336, 341, 344, 363, 364, 368, 505, 544, 562

P

PASSERON Jean-Claude, 136, 173, 178, 190, 191, 215, 307, 526

PEILLON Vincent, 86, 282, 395, 442, 443, 444, 445, 446, 451, 452, 453, 461, 462, 463, 469, 470, 471, 482, 487, 493, 518, 521, 531

PELLETIER Denis, 209, 214, 219, 392, 545, 562

PEÑA-RUIZ Henri, 312, 453, 531, 534

PERRIN André, 28, 203, 297, 298, 299, 300, 304, 305, 319, 335, 545, 546, 554, 557, 561

PERRINEAU Pascal, 321, 322, 563

PEYREFITTE Alain, 187, 188, 189, 193, 204, 226

PEYROT Jean, 61, 62, 67, 72, 76, 198, 199, 527, 545

PIAGET Jean, 46, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 152, 167, 261, 272, 495, 499, 501, 535, 538, 545

PINET Marcel, 228, 231, 262, 264, 575, 576, 577

PLENEL Edwy, 169, 323, 520, 545

POMPIDOU Georges, 188, 192, 193, 198, 211, 222, 226, 531, 542, 555

PORTIER Philippe, 11, 459, 460, 461, 497, 520, 521, 545, 546, 549

PRÉMAT, 171, 172, 563

PROST Antoine, 28, 132, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 196, 197, 217, 218, 219, 221, 223, 261, 278, 291, 333, 395, 546, 547

R

RAILLON Louis, 43, 50, 53, 54, 547

RAWLS John, 465, 475, 563, 564

RAYMOND Annick, 178, 212, 228, 229, 231, 262, 263, 267, 268, 280, 289, 290, 300, 305, 327, 369, 508, 547, 548, 575, 576, 577

RENAN Ernest, 98, 109, 110, 111, 122, 325, 398, 413, 563

RENAUT Alain, 174, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 539

RICŒUR Paul, 178, 474, 475, 538, 563

ROBERT André D., 42, 130, 182, 183, 189, 215, 224, 263, 332, 336, 337, 342, 354, 355, 360, 377, 403, 511, 526, 527, 534, 535, 547, 548, 553, 559, 565

ROBIQUET Paul, 16, 19, 20, 99, 346, 489, 547

ROGER Carl, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 90, 173, 189, 215, 262, 273, 528, 534, 547, 551

ROUSSEAU Jean-Jacques, 14, 41, 52, 56, 178, 309, 312, 346, 351, 352, 354, 355, 374, 450, 455, 564

S

SADOUN Marc, 168, 322, 537

SALESSE Georges, 82, 84, 85, 87, 88, 93, 94, 99, 103, 108, 109, 112, 113, 116, 118, 120, 121, 122, 124, 412, 499, 503, 523, 568

SARKOZY Nicolas, 173, 429, 436, 438, 442, 443, 455, 478, 525

SAVARY Alain, 325, 326, 327, 330, 333, 457, 513, 538

SAVOYE Antoine, 42, 44, 45, 50, 51, 53, 54, 544

SCHNAPPER Dominique, 26, 331, 417, 419, 461, 531, 532

SCHWARTZ Rémy, 8, 86, 395, 442, 444, 453, 462, 464, 465, 467, 468, 470, 471, 476, 477, 498, 532

SLAMA Alain-Gérard, 431, 433, 434, 519

SMITH Anthony, 18, 106, 107, 564

SNYDERS Georges, 279, 288, 548

STASI Bernard, 395, 444, 453, 464, 519

T

TAGUIEFF Pierre-André, 321, 325, 565

TOCQUEVILLE Alexis de, 86, 180, 308, 309, 494, 496, 539, 552, 566

TOLSTOÏ Léon, 42, 50, 56, 69, 343, 539

V

VALADIER Paul, 400, 401, 566

VAN ZANTEN Agnès, 26, 544, 549

VANDAMME Pierre-Étienne, 449, 450, 548

VITIELLO Audric, 26, 304, 331, 403, 404, 405, 406, 417, 419, 549

W

WALLON Henri, 36, 43, 44, 45, 49, 197, 289, 549

WALZER Michael, 549

X

XYPAS Constantin, 26, 405, 542, 545, 549

Z

ZALC Claire, 454, 455, 456, 543

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, 219, 333, 550, 566

Résumé : En tant qu'instrument d'action publique, l'histoire de l'enseignement moral et civique français peut être observée comme un révélateur efficace de l'évolution subie par l'esprit du temps entre 1944 et 2014. Promu, dès l'immédiat après-guerre, par des néo-pédagogues investis d'une visée, à la fois républicaine et émancipatrice, l'enseignement moral et civique français fut convoqué, à la Libération, pour conjurer "*la dégradation de la conscience morale*". Mis en valeur, voire, instrumentalisé par les promoteurs d'une idéologie émancipatrice, il ne fut pourtant pensé qu'en fonction des services qu'il pouvait rendre à une morale républicaine résolument unitariste. Tenu comme à ses débuts d'éveiller la conscience nationale chez l'enfant, il était alors concerné par l'obligation de refondre des liens abimés pendant l'occupation, mais aussi, plus tard, pendant la guerre d'Algérie. Dans un deuxième temps, en revanche, entre 1965 et 1984, le sort progressivement qui lui sera réservé devait bel et bien révéler l'avènement d'un nouvel homme, plus hédoniste, plus libre, plus vindicatif et, de fait, résolument plus individualiste. Malgré l'intervention d'intellectuels soucieux de le voir servir de garde-fou face aux excès de la postmodernité, cet enseignement sera d'ailleurs supprimé en 1977. L'État-éducateur constatant plus tard les méfaits d'un excès d'individualisme et finissant par prendre en compte la nature inédite d'enjeux contenus dans la gestion d'une France plus métissée qu'hier, finira alors par réagir et finalement symptomatiser une forme d'ambivalence française. C'est ainsi qu'à partir des années 1980, des hésitations constantes sur le rôle qu'il devait jouer dans la fabrication du vivre-ensemble sauront incarner l'obligation faite au politique de proposer un discours dépassant l'opposition classique entre individu et collectif.

Title : Moral and civic education from 1944 to 2014

Abstract : As an instrument of public action, the history of french moral and civic education can be seen as an effective indicator of the evolution of the spirit of the time between 1944 and 2014. He was promoted, from the immediate post-war by neo-pedagogues with, both Republican and emancipatory points of view, this teaching has been convened in 1944 to ward off "the degradation of moral conscience". Highlighted, even manipulated by emancipation ideology promoters, it was observed through the services this could get to a decidedly unitary republican morality. Held like in its early to awake national consciousness in children, it was mainly concerned with the requirement to consolidate the links damaged during the occupation, but also later, during the war in Algeria. Secondly, however, the fate that will be gradually awaiting for it between 1965 and 1984 in particular was indeed to reveal the advent of a new man, more hedonistic, more free, more vindictive and, in fact, resolutely individualistic. Despite the intervention of intellectuals anxious to see it used as railing against the excesses of postmodernism, this course will also be abolished in 1977. The « educator-state » later noting the harm of excessive individualism and ending with taking into account the unique nature of the issues contained in the management of a France more mixed than it was, will finally react symptomatising a form of french ambivalence. Thus, in the 1980s, constant hesitations about the role of moral and civic education in « together-life spirit » production will embody the obligation for politics to provide discourses beyond the classical opposition between individual and collective.

Mots-clés : éducation, instruction morale et civique, instruction civique, éducation civique, citoyenneté, laïcité, IV^e République, V^e République, vivre-ensemble, identité, politique publique, enseignement, programmes, école républicaine.

Keywords : education, moral and civic education, civic education, citizenship, secularism, IVth Republic, Vth Republic, identity, public policy, teaching, republican school.